



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Susana Maria Duarte Teixeira

**A Transição da Educação Pré-escolar para o  
1.º Ciclo do Ensino Básico de Crianças com  
Perturbação do Espectro do Autismo**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Susana Maria Duarte Teixeira

**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  
Doutoramento em Estudos da Criança  
Especialidade em Educação Especial

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

## 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 concerne 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-Não Comercial- Sem Derivações CC  
BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## AGRADECIMENTOS

A realização desta tese contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei eternamente grata. Assim, gostaria de endereçar o mais profundo agradecimento a todos aqueles que direta ou indiretamente me motivaram, apoiaram e acompanharam ao longo desta etapa. A todos quero estender a minha gratidão.

Em primeiro lugar, à minha orientadora, Doutora Ana Paula da Silva Pereira, agradeço o compromisso assumido, os níveis de exigência dos desafios que me colocou e o suporte que me disponibilizou. Agradeço ainda, a análise rigorosa, atenta e simultaneamente afetuosa de cada capítulo, as suas sugestões, esclarecimentos e comentários sempre valiosos que espero ter conseguido aproveitar. As palavras serão sempre escassas para agradecer a aliança, a confiança e a amizade. A todos os professores e colegas deste doutoramento, pelos conhecimentos e competências que me transmitiram ao longo deste percurso académico.

À AIREV, instituição que me acolhe e que diariamente me permite crescer pessoal e profissionalmente! Por ter sido o motor que alavancou esta minha aventura, muito obrigada! Aos colegas da ELI, agradeço o apoio, aceitação e compreensão. A todos quero agradecer pela interdependência, respeito e pelos bons sentimentos que nos unem. A todos os meus amigos, em especial à Patrícia, Rosa e Eduarda, companheiras inseparáveis neste percurso, mas sobretudo pelo carinho, companheirismo e amizade incondicional. À PP, por ter sido a maior âncora em todos os momentos!

Às ELI e a todas as famílias que amavelmente colaboraram com este estudo, obrigada pelo valioso contributo no maior conhecimento da Intervenção Precoce. A toda a minha família pela motivação e apoio constantes, particularmente aos meus sogros pela ajuda incondicional, sem a qual este trabalho não teria sido possível. Aos meus pais, por serem o apoio contínuo em toda a minha vida, por acreditarem em mim (muitas vezes mais que eu). Obrigada! Aos meus avós e madrinha Helena que, apesar de não estarem entre nós fisicamente, continuam a ser a luz que me guia e a força que me motiva a ir mais além. Às minhas irmãs, Lena e Catarina, pelo carinho e constante encorajamento, pela alegria que serviu de motivação nos momentos mais difíceis.

Ao meu marido, Marcelo, companheiro fiel nesta trajetória, pela compreensão e apoio, por entender as minhas ausências (físicas e psicológicas), pelo seu bom-humor, alegria, paciência e amor. Aos meus queridos filhos, Diogo, Mariana e Catarina, fontes de inspiração, coragem e determinação! A eles dedico, carinhosamente, 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.

## A Transição da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo

### RESUMO

Tendo como referência o enquadramento concetual, legislativo e organizativo do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, o presente estudo procura analisar as perceções das famílias e profissionais, relativamente à transição de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo da Educação Pré-escolar para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, apoiadas no âmbito da Intervenção Precoce na Infância (IPI). No sentido de dar resposta à finalidade deste estudo, desenvolveu-se uma investigação de natureza qualitativa, com dezasseis participantes, tendo por base a metodologia de estudo de caso e a entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados.

Como resultados desta investigação destacam-se a valorização do papel do mediador de caso ao nível da transmissão de informação, orientação e capacitação da família, bem como no que respeita à facilitação da articulação entre contextos. A valorização da participação das famílias no processo de transição, as suas preocupações e prioridades, foram igualmente aspetos destacados pela maioria dos participantes. A definição de procedimentos de transição foi liderada pelo mediador de caso, tendo sido este o responsável pela sua implementação. Também se observou concordância entre as perspetivas dos participantes relativamente aos elementos facilitadores e às barreiras que obstaculizam a transição. Famílias e profissionais convergiram na ideia de que o sucesso de um processo de transição assenta no trabalho colaborativo (entre profissionais e família) e identificam a necessidade da continuidade do apoio prestado pelo profissional da IPI, após a transição se efetivar. Genericamente, os processos de transição foram descritos de uma forma positiva, apontando para a própria complexidade da Perturbação do Espectro do Autismo com impacto ao nível deste processo. O apoio do mediador de caso foi também identificado como aspeto facilitador da transição. Em relação às barreiras que dificultam o processo de transição, os condicionalismos mais referenciados relacionam-se com características comportamentais da criança com Perturbação do Espectro do Autismo, a diferença ao nível dos modelos de intervenção, as diferenças entre os contextos de educação, a descontinuidade do apoio do mediador de caso, a falta de formação dos profissionais, o pouco envolvimento dos profissionais do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, a inexistência de Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva por parte da maioria dos Jardins-de-Infância das Instituições Particulares de Solidariedade Social e a falta de monitorização/avaliação dos processos de transição. Os resultados deste estudo poderão influenciar as práticas, inerentes ao processo de transição, bem como as políticas que devem salvaguardar procedimentos de qualidade no cumprimento e operacionalização deste processo.

**Palavras – chave:** Famílias, Intervenção Precoce na Infância, Perturbação do Espectro do Autismo, Profissionais, Transição.

## The transition of Children with Autism Spectrum Disorder from Pre-School Education to Primary School, Supported within the Scope of Early Childhood Intervention (ECI)

### ABSTRACT

With reference to the conceptual, legislative and organizational framework of the National Early Childhood Intervention System, established by Decree-Law no. 281/2009, of 6 October 2009, this study aims to analyze the perceptions of families and professionals, regarding the transition of children with Autism Spectrum Disorder from Pre-School Education to Primary School, supported within the scope of Early Childhood Intervention (ECI). In order to meet the purpose of this study, a qualitative research was developed with sixteen participants, based on the case study methodology and the semi-structured interview as a data collection tool.

In terms of results, this research highlights the value given to the role of the case mediator in terms of information transmission, guidance and empowerment of the family, as well as in terms of facilitating the articulation between contexts. The participation of families in the transition process, their concerns and priorities, were also aspects highlighted by most participants. The definition of transition procedures was led by the case mediator, who was responsible for its implementation. The perspectives of the participants converged in relation to facilitators and barriers of the transition process. Families and professionals highlight that the success of this process relies on collaborative work and identify the need for continuity of support provided by the ECI professional after the transition. In general, the transition processes were positively described, pointing to the complexity of Autism Spectrum Disorder itself with an impact on this process. Regarding the barriers hindering the transition process, the most frequently mentioned constraints are related to the characteristics of the child with Autism Spectrum Disorder, the differences in intervention models and educational contexts, the discontinuity of ECI, the lack of training of professionals, the weak involvement of professionals from the Primary School, the non-existence of a Multidisciplinary Support Team for Inclusive Education in most Pre-schools of Private Institutions for Social Solidarity and the lack of monitoring/assessment of the transition processes. The results of this study may influence the practices, as well as the policies that should safeguard quality procedures in the fulfilment and operationalization of the transition process.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder, Early Childhood Intervention, Families, Professionals, Transition.



# ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS .....	II
AGRADECIMENTOS.....	III
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	IV
RESUMO.....	V
ABSTRACT .....	VI
ÍNDICE .....	VII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	IX
ÍNDICE DE TABELAS.....	X
ÍNDICE DE FIGURAS.....	X
INTRODUÇÃO .....	1
Capítulo I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
1. TRANSIÇÃO: MODELOS, CONCEITOS E DESAFIOS.....	6
1.1 Definição e conceitos .....	6
1.2 Modelos Conceituais da Transição.....	9
1.2.1 Modelo ecológico/bioecológico .....	10
1.2.2 Modelo transacional.....	12
1.2.3 Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição.....	14
1.2.4 Modelo Conceitual de Transição .....	15
2. TIPOS DE TRANSIÇÃO.....	17
3. PLANEAMENTO DA TRANSIÇÃO.....	20
3.1. Planeamento da Transição da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB: Enquadramento Legislativo Português .....	30
4. CONCETUALIZAÇÃO DA PEA.....	33
4.1 O conceito de PEA.....	33
4.2 Etiologia e Prevalência da PEA.....	37
4.3 Transições Educativas: Evidências e Estudos na PEA?.....	38
Capítulo II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	49
1. OPÇÃO METODOLÓGICA.....	49
2. FINALIDADE E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	50
3. ÉTICA E INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA .....	51
4. CRITÉRIOS DE CONFIANÇA.....	53
4.1. Triangulação.....	53

4.2. Peer debriefing (revisão por pares) .....	54
4.3. Revisão pelos participantes (member checking).....	54
4.4. Transferibilidade .....	55
4.5. Dependabilidade/consistência .....	55
4.6. Confirmabilidade .....	56
<b>5. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>56</b>
5.1. Participantes .....	56
5.2. Instrumento da Recolha de dados: A entrevista semiestruturada .....	60
5.3. Procedimento de Recolha de dados .....	64
5.4. Procedimento de Análise de dados .....	65
<b>Capítulo III – APRESENTAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>68</b>
1. PERSPETIVA DOS PARTICIPANTES: PROFISSIONAIS.....	68
2. PERSPETIVA DOS PARTICIPANTES: FAMÍLIAS .....	106
<b>Capítulo IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>137</b>
1. Identificar, analisar e compreender as preocupações e prioridades atribuídas pelos pais e profissionais.....	137
2. Identificar, analisar e compreender qual o papel atribuído aos pais e profissionais na planificação e elaboração do plano de transição .....	144
3. Identificar, analisar e compreender as barreiras e facilitadores atribuídos pelas famílias e profissionais ao processo de transição .....	146
<b>CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>180</b>
ANEXO 1- GUIÃO DE ENTREVISTA- PROFISSIONAIS .....	181
ANEXO 2 – GUIÃO DE ENTREVISTA- FAMÍLIA .....	183
ANEXO 3 – CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO: PROFISSIONAIS .....	185
ANEXO 4 – CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO: FAMÍLIAS.....	186
ANEXO 5 – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DO MINHO .....	187

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**1.º CEB-** 1.º Ciclo do Ensino Básico

**ANIP-** Associação Nacional de Intervenção Precoce na Infância

**APA-** American Psychiatric Association

**DL-** Decreto-lei

**DSM-** Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

**ELI-** Equipa Local de Intervenção

**EMAEI-** Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

**IPI-** Intervenção Precoce na Infância

**IPSS-** Instituição Particular de Solidariedade Social

**NECT-** National Early Childhood Transition Center

**PEA-** Perturbação do Espectro do Autismo

**SNIPI-** Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Objetivos do Planeamento da Transição .....	27
<b>Tabela 2</b> Procedimentos de Planeamento da Transição .....	29
<b>Tabela 3</b> Implicações do Grau de Gravidade face à Comunicação Social e Comportamentos Restritivos e Repetitivos .....	36
<b>Tabela 4</b> Caracterização dos Participantes: Profissionais .....	59
<b>Tabela 5</b> Caracterização dos Participantes: Famílias .....	60
<b>Tabela 6</b> Resumo da perspetiva de Alice.....	72
<b>Tabela 7</b> Resumo da perspetiva de Adelaide.....	77
<b>Tabela 8</b> Resumo da perspetiva de Anita .....	82
<b>Tabela 9</b> Resumo da perspetiva de Elisa.....	85
<b>Tabela 10</b> Resumo da perspetiva de Lúcia .....	89
<b>Tabela 11</b> Resumo da perspetiva de Pilar .....	94
<b>Tabela 12</b> Resumo da perspetiva de Rita.....	100
<b>Tabela 13</b> Resumo da perspetiva de Sónia .....	105
<b>Tabela 14</b> Resumo da perspetiva de Francisca .....	109
<b>Tabela 15</b> Resumo da perspetiva de Beatriz .....	113
<b>Tabela 16</b> Resumo da perspetiva de Deolinda .....	117
<b>Tabela 17</b> Resumo da perspetiva de Soraia .....	121
<b>Tabela 18</b> Resumo da perspetiva de Pamela .....	124
<b>Tabela 19</b> Resumo da perspetiva de Carmo .....	128
<b>Tabela 20</b> Resumo da perspetiva de Palmira .....	132
<b>Tabela 21</b> Resumo da perspetiva de Zaida .....	136

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Modelo Ecológico e Dinâmico de Transição.....	15
<b>Figura 2</b> Elementos Chave no Processo de Transição .....	17
<b>Figura 3</b> Transições de Sucesso para a Escola .....	22
<b>Figura 4</b> Princípios de Transição .....	24
<b>Figura 5</b> Categorias e Subcategorias .....	67

## INTRODUÇÃO

Na vida de qualquer ser humano há momentos marcantes, tais como o nascimento, a entrada para o jardim de infância, a entrada para a escola, o primeiro emprego, entre outros. Todos esses momentos acarretam desafios e exigências que implicam a aquisição de novas aprendizagens, a adoção de novos comportamentos e atitudes que permitam o ajustamento do indivíduo ao novo ambiente. Com efeito, estas mudanças que ocorrem de forma transversal na vida das pessoas, devem ser encaradas de forma natural, contínua e necessariamente associadas ao desenvolvimento e crescimento individual, desejavelmente harmoniosas e positivas, especialmente quando se trata de crianças.

Os primeiros anos de vida de uma criança são considerados cruciais para a aquisição e desenvolvimento de competências que irão interferir futuramente ao nível da aprendizagem, comportamento e saúde (Vilaça & Carvalho, 2011).

As práticas de Intervenção Precoce na Infância (IPI) resultam de um longo caminho percorrido, desde a tradicional visão centrada na criança e nos seus problemas, até aos dias de hoje com um modelo centrado na família, baseado numa perspetiva transdisciplinar que privilegia os contextos naturais. Neste enquadramento, a IPI promove o desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais e em risco, direcionando as trajetórias e marcos do desenvolvimento, evitando assim complicações secundárias e apresentando benefícios a longo prazo (Dobrocichinsky & Parra, 2016).

A IPI corresponde, assim, aos apoios prestados por profissionais da primeira infância e outros membros da rede social que providenciam aos pais tempo, energia, conhecimento e competências para envolverem os seus filhos em oportunidades diárias de aprendizagem que promovam e aprimorem a confiança e a competência de pais e filhos (Dunst, 2000, 2007, 2017; Dunst & Espe-Sherwindt, 2019). Os apoios devem atuar de forma coordenada de acordo com as preocupações da família, sendo esta considerada um elemento fundamental da equipa em todos os níveis do processo de intervenção, por oposição ao modelo médico de prescrição de serviços. Assim, a intervenção assume um carácter individualizado, flexível e correspondente às preocupações de cada família (Carvalho et al., 2016; Serrano & Boavida, 2011; Serrano et al., 2016).

De acordo com a legislação em vigor em Portugal, a IPI deve atender a quatro princípios essenciais: 1) A existência de um modelo de capacitação centrado na família orientador da

prestação de serviços; 2) Intervenção inclusiva, nos contextos naturais de aprendizagem; 3) Coordenação de serviços; 4) Utilização de uma abordagem colaborativa (Serrano et al., 2016). Este modelo de intervenção visa otimizar o desenvolvimento da criança e, principalmente, promover a autonomia e capacitação da família (Carvalho et al., 2016; Serrano & Boavida, 2011).

No contexto IPI assistimos ao reconhecimento da influência dos contextos no desenvolvimento das crianças, do qual emerge o enfoque para as influências ambientais e formas de intervir que se distanciam da perspectiva tradicional da IPI que é mais restrita e clínica (Serrano, Pereira & Carvalho, 2003). As oportunidades de interação e aprendizagem favorecidas, quotidianamente, pelo ambiente da criança, são entendidas como basilares para o seu desenvolvimento (Almeida et al., 2012). Com efeito, a valorização atribuída à primeira infância (dos 0 aos 6 anos), aliada à identificação precoce de fatores de risco (biológico ou ambiental) que possam afetar o desenvolvimento infantil constituem os pilares nos quais assenta a IPI. Este modelo de intervenção destinado a crianças dos 0 aos 6 anos de idade norteia-se por uma abordagem centrada na família, potenciando o desenvolvimento a partir das oportunidades de aprendizagem nos contextos naturais e nas rotinas da criança e sua família, minimizando o risco de atraso de desenvolvimento (Almeida et al., 2012; Dunst et al., 2012; McWilliam, 2012).

A transição da criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) para a escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), quando esta completa os 6 anos, constitui uma fase crucial de abertura do sistema familiar ao mundo que o rodeia em termos do desempenho da criança e relativamente às competências da mesma para interagir com os outros, acrescida dos desafios inerentes ao início da relação com um novo sistema. Considerando a complexidade das mudanças às quais a criança (e família) estão sujeitas neste período (e.g., espaço físico/escola, grupo de pares, profissionais, funcionários e rotinas da escola, etc.) será imperativo que todos os intervenientes neste processo (criança, família e profissionais) estejam preparados e apresentem uma participação efetiva e corresponsável.

A literatura científica aborda a referida relevância das transições na vida das pessoas, enquanto geradoras de perturbação emocional ou social, assim como responsáveis por discontinuidades na aprendizagem escolar (Fava & Strauss, 2011; Petrowsky, Thorpe & Tayler, 2005; Rous & Hallam, 2012). Ademais, a forma como é vivenciada pode influenciar os resultados académicos e sociais ao longo do primeiro ciclo, e nos ciclos escolares seguintes, justificando, portando, a colaboração entre famílias e profissionais. Willis et al. (2021) e Rous et al. (2007), consideram que o envolvimento de todos (família, profissionais, etc.), bem como o esforço

conjunto ao nível da participação no planeamento da transição favorece a continuidade entre os dois contextos (Pré-escolar e 1.º CEB) e, simultaneamente, reforça as relações estabelecidas entre escola-família, particularmente no que respeita às competências da comunicação e das relações de confiança e pertença. Por outro lado, a qualidade desses relacionamentos sugere-se como favorável no que se refere ao seu contributo para minimizar os desafios das crianças e suas famílias, a partir do conhecimento das características das famílias e da identificação dos recursos e serviços ajustados a cada situação (Curle et al., 2017; Pianta & Kraft-Sayre, 2007; Poon et al., 2016; Welchons & McIntyre, 2015).

O Ministério da Educação de Portugal tem demonstrado preocupação ao nível do processo de transição entre ciclos, dando indicações para que os profissionais de ambos os ciclos articulem entre si através da criação de documentos que legitimam essa articulação. No caso da transição para o 1.º CEB, as diretrizes emanadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar determinam a necessidade de uma interligação entre os dois níveis, sugerindo a articulação entre os profissionais, assim como uma maior atenção no período de adaptação para que as crianças possam transitar e integrar com tranquilidade na nova escola (Silva et al., 2016).

O Decreto-lei 281/2009 que consubstancia o modelo de intervenção da IPI em Portugal assume a transição enquanto processo contínuo que perpassa os diferentes sistemas e que veicula a necessidade de articular o Plano Individual de Intervenção Precoce com o Programa Educativo Individual previsto no 1.º CEB. Contudo, não é explícito quanto aos procedimentos a adotar relativamente a este e a outros aspetos do processo de transição. Tal pode conduzir a práticas divergentes que poderão justificar o facto de existirem famílias que não recebem o apoio necessário como resposta às suas reais preocupações e prioridades, relativamente ao processo de transição. Até hoje não está clara a forma como as famílias e os profissionais concebem a transição para o 1.º CEB das crianças com PEA, assim como não está clara a forma como estes transitam dos apoios prestados pelas Equipas Locais de Intervenção Precoce para o novo regime da Educação Inclusiva disponibilizado pelas escolas aquando da transição.

Segundo Rimm-Kaufmann e Pianta (2000), a transição é influenciada não apenas pela prontidão da criança para a escola, mas também por uma combinação de fatores que envolvem o contexto familiar, o grupo de pares, a escola, a comunidade, e as relações que se estabelecem entre esses contextos.

Hanson (2005) preconiza que um bom plano de transição e, acima de tudo, a coordenação, comunicação e responsabilidade partilhada por todos os intervenientes deste

processo (i.e., criança, pais e profissionais) favorece a ocorrência de transições bem-sucedidas. Desta forma, os apoios prestados pela escola e pelos profissionais devem atender à individualidade de cada um dos seus alunos, às suas capacidades e potencialidades, contemplando, de igual modo, as preocupações e expectativas da família (Fontil et al., 2020). Concomitantemente, a investigação ilustra a importância da capacitação dos pais/famílias de crianças com PEA, no sentido do seu acesso autónomo aos recursos e apoios de que necessitam (Bryna, 2008; Connolly & Gersch, 2016; Hove et al., 2009).

Assim, tendo por base as diferentes conceções teóricas, evidências e enquadramento legislativo da IPI em Portugal, estabeleceu-se como **finalidade** deste estudo a análise e compreensão das perceções das famílias e profissionais (mediadores de caso) acerca da transição das crianças com PEA da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB. A partir deste cenário onde se insere a presente investigação pretende-se conhecer as perspetivas dos participantes. Considerando o acompanhamento disponibilizado pelas Equipas Locais de Intervenção Precoce (ELI), assim como os princípios orientadores do Decreto-Lei 281/2009, de 6 de outubro, delineámos os seguintes **objetivos**:

- Identificar, analisar e compreender:
  - Preocupações e prioridades atribuídas pelos pais e profissionais ao processo de transição;
  - O papel atribuído aos pais e profissionais na planificação e elaboração do plano de transição;
  - As barreiras e facilitadores atribuídos por pais e profissionais ao processo de transição.

O presente estudo de investigação, intitulado “A transição da Educação Pré-escolar para o 1.ºCEB de crianças com PEA” está organizado em quatro capítulos.

Assim, o primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico. Num primeiro momento realizamos a abordagem concetual, apresentando os principais conceitos e modelos que enquadram o fenómeno em estudo, a Transição. Desenvolvemos ainda as práticas recomendadas para a transição, apresentando os fatores e componentes da transição, planificação do modelo de transição e revisão de estudos a nível nacional e internacional. Seguidamente, é apresentado o enquadramento legislativo português no que respeita ao planeamento da transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB.



Numa segunda parte, abordamos o conceito, as características, a etiologia e a prevalência PEA; referenciamos, de seguida, a proposta em vigor relativa à classificação diagnóstica da PEA, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5). Por fim, fazemos referência às transições educativas da criança com PEA refletindo acerca das evidências e estudos sobre este tema.

O segundo capítulo documenta as opções metodológicas adotadas na investigação, fornecendo informação relevante acerca dos participantes, dos instrumentos, dos procedimentos e da análise de dados. Assim, inicialmente, é apresentada a concetualização do paradigma qualitativo, seguindo-se uma reflexão acerca das questões éticas implicadas nestes estudos. Com o objetivo de otimizar a compreensão do tema em estudo, teceram-se considerações em relação ao estudo de caso, elucidando acerca das técnicas que asseguraram os critérios de qualidade e rigor que lhe estão inerentes. Por último, descrevemos o desenho do estudo, justificando a seleção dos participantes, o instrumento de recolha de dados, os procedimentos de recolha de dados e a técnica de análise de dados.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação dos dados dos participantes provenientes da análise das entrevistas. Neste capítulo é feita a caracterização de cada um dos dezasseis participantes e apresentadas as suas perspetivas de acordo com o sistema de categorias e subcategorias definido.

O quarto capítulo agrega o cruzamento das perspetivas dos participantes, tendo conta os objetivos definidos para o estudo. São também discutidos os resultados com base na literatura existente. Foi feita uma reflexão e interpretação dos resultados, segundo as perspetivas dos participantes.

Por fim, na última parte deste trabalho, são apresentadas as conclusões gerais do estudo, destacando os principais contributos empíricos, as suas limitações e recomendações para futuras investigações.

## Capítulo I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo iremos proceder ao enquadramento teórico. Numa primeira parte, justificamos o campo de análise, através de uma abordagem concetual, apresentando os principais conceitos e modelos que enquadram o fenómeno em estudo, a Transição. Posteriormente, abordaremos as práticas recomendadas para a transição, destacando os fatores e componentes da transição, a planificação do modelo de transição e, seguidamente, é dado destaque à revisão de estudos a nível nacional e internacional. A seguir tem lugar a apresentação do enquadramento legislativo português no que respeita ao planeamento da transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB. O capítulo termina com a concetualização da PEA através da reflexão acerca do conceito, o conhecimento da etiologia e prevalência da PEA e a apresentação das principais evidências apresentadas na literatura acerca dos estudos que abordam as transições educativas de crianças com PEA.

### 1. TRANSIÇÃO: MODELOS, CONCEITOS E DESAFIOS

#### 1.1 Definição e conceitos

*“A ciência diz-nos que a infância é o período de maior oportunidade, mas também de maior risco, e que a sua influência se pode estender ao longo do ciclo de vida.”*

Shonkoff (2010, p.8)

As transições fazem parte da vida. Algumas são revestidas de previsibilidade e outras ocorrem de forma mais espontânea. Neste sentido, é legítimo pensarmos na transição como um processo que ocorre ao longo da vida (Patton & Kim, 2016).

O estudo da transição é complexo e reflete os esforços para se conhecer melhor o fenómeno assim como para melhorar as experiências e os resultados da transição das crianças e das suas famílias. Segundo Vasconcelos (2007), a temática da transição só teve efetivo reconhecimento em 1975 e 1977, através dos primeiros trabalhos internacionais, por iniciativa do Conselho da Europa, desenvolvidos com a pretensão de conhecer e facilitar a transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB.

A transição é, assim, um conceito que implica mudança e movimento. Trata-se de um processo de passagem de uma criança de determinada configuração educativa para outra. Para as crianças em idade escolar, essas mudanças e movimentos ocorrem ao longo de todo o percurso escolar. Naturalmente, muitas transições ocorrem diariamente (por exemplo, passar de uma tarefa para outra dentro de uma situação de sala de aula); outras transições envolvem mudanças mais significativas (por exemplo, mudança de ciclo).

Pianta et al. (1999) rompem com a visão tradicional de “prontidão escolar” fundamentalmente assente nas capacidades e nas competências da criança requeridas para o início da escolarização formal e pouco focada na influência dos seus contextos (Bohan-Baker & Little, 2004; Ramey & Ramey, 1998) substituindo este construto por outro mais abrangente - “transição” -, reconhecendo o papel da criança e dos vários contextos onde está inserida e com os quais interage reciprocamente. De acordo com estes autores, a transição é um processo no qual a criança, família, escola e comunidade se relacionam ao longo do tempo. Trata-se de uma mudança estritamente dependente dos papéis, identidades e expectativas da criança, assim como da participação desta na família e na comunidade.

Quando as crianças transitam do jardim-de-infância para a educação formal, isto é, 1.º CEB, têm necessidade de se ajustar a novas regras e expectativas, novas maneiras de aprender, novos relacionamentos com colegas e adultos e também ao novo ambiente físico. No entanto, existe uma lacuna persistente na transição entre a Educação Pré-escolar e a escola do 1.º CEB (Fabian & Dunlop, 2007).

A literatura ilustra vários fatores envolvidos para garantir uma transição suave entre os dois ciclos supracitados. Paralelamente, destaca a existência de fortes relações entre as competências cognitivas e sociais das crianças no jardim-de-infância e o sucesso académico futuro (Sabol & Pianta, 2012). Neste enquadramento, a transição malsucedida pode contribuir para que as crianças experienciem altos níveis de stresse, o que, por sua vez, pode interferir no desempenho académico e no ajustamento emocional das crianças (Fabian & Dunlop, 2007). Por outro lado, também pode interferir no ajustamento social com impacto negativo posterior, incluindo absentismo e incapacidade de obter os ganhos académicos necessários para o sucesso educativo (DeRosier & Lloyd, 2011).

A transição é considerada bem-sucedida quando alicerçada numa abordagem contínua e integrada entre a Educação Pré-escolar e o 1.º ano do 1.º CEB favorecendo, assim, a diminuição da probabilidade de insucesso escolar através de experiências educativas positivas (e.g. as

crianças gostam mais da escola, apresentam melhor progressão de competências académicas e sociais) e promovem o envolvimento ativo das famílias (DeRosier & Lloyd, 2011; McIntyre et al., 2007).

Neste sentido, o sucesso académico e social experienciado pelas crianças aquando da transição pode alavancar um percurso educativo positivo e de sucesso favorecendo, igualmente, a sua adaptação às exigências escolares (Fabian & Dunlop, 2007; Pianta & Kraft-Sayre, 2007). O cenário oposto, no qual se inscrevem problemas de adaptação escolar no início da escolarização favorece, segundo Einarsdóttir (2007), a ocorrência de dificuldades académicas, comportamentais e sociais ao longo do percurso escolar da criança.

Rimm-Kauffman e Pianta (2000) concetualizam o processo de transição para o 1.º CEB como um processo com início na Educação Pré-escolar que se prolonga ao longo do 1º CEB. Destacam ainda que os intervenientes neste processo interferem e têm responsabilidade no mesmo. Importa, assim, considerar a transição enquanto processo contínuo que não se restringe a uma mudança pontual típica das fases iniciais de uma nova situação.

A transição é considerada como um período crítico para a criança e para a sua família. Assim, este processo tem início antes de ocorrer a mudança de contexto, envolve vários interlocutores (família, educadores, etc.) e as interações e parcerias entre a família e a escola são assumidas como preponderantes na forma como a criança vivencia a transição (Pianta et al., 1999). Este processo complexo deve contemplar, por isso, a participação da família (suas preocupações e prioridades). De acordo com os autores, a transição para os primeiros contextos escolares deve evidenciar uma realidade onde a escola e família são capazes de estabelecer relações construídas reciprocamente, focadas no desenvolvimento da criança e nos contextos.

Esta perspetiva elucida a importância de considerarmos a transição como um sistema organizado de interações e transações entre pessoas (criança, família, profissionais), contextos (casa, jardim-de-infância, escola) e instituições (organizações da comunidade, serviços, políticas educativas, etc.), abrangendo as variáveis implicadas nas transições e a relação dinâmica entre elas (Pianta & Walsh, 1996). Desta forma, a transição influencia todos os que, direta ou indiretamente, se relacionam com as mudanças operadas nos contextos e com as pessoas que neles participam (Dockett & Perry, 2001).

Em sùmula, a transição para os primeiros contextos educativos formais revela-se um processo complexo, que exige um planeamento individualizado e rigoroso, sob pena de conduzir a uma etapa pautada por stresse, incertezas e grande ansiedade para as crianças e famílias. A

forma como é planeada e estruturada tem estreita relação com os modelos teóricos subjacentes que a seguir apresentamos.

## 1.2 Modelos Conceituais da Transição

São vários os modelos que sustentam a transição, sendo consensual o afastamento, progressivo de uma perspetiva que assume a “prontidão” da criança para enfrentar as aprendizagens escolares em termos das suas competências cognitivas (Sim-Sim, 2009) para uma visão mais contextual, centrada na família e que prevê os fatores inerentes a qualquer processo, as conexões entre os diferentes contextos da criança, como a família, sala de aula e comunidade (Docket & Perry, 2004). Esta nova perspetiva e reformulação do conceito de “prontidão” pressupõe, inequivocamente, a preparação da criança para o novo contexto educativo, ao nível das suas competências sociais, académicas ou de comunicação.

Atualmente, assiste-se ao entendimento de que a transição detém propriedades intrínsecas aos diversos ambientes ecológicos, pelo que todos os envolvidos (crianças, famílias, escolas e serviços) devem, conjuntamente, desenvolver esforços no sentido de se preparem para receber a criança (e.g., preparação da criança para o novo contexto educativo; preparação da nova estrutura de ensino que irá receber a criança; reconhecimento dos pais sobre as diferenças/especificidades do novo contexto educativo) (Pianta & Kraft-Sayre, 2007). Para o efeito, é essencial a construção de um quadro de conhecimento acerca da transição capaz de servir de suporte às crianças, famílias e professores durante o processo de transição (Walker, et al., 2012).

Revisitando a literatura encontramos vários quadros teóricos que conceitualizam o processo de transição: o Modelo Conceitual de Transição entre Serviços na Primeira Infância (Rosenkoetter, Hains & Fowler, 1994); o Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998); o Modelo de Resiliência das Famílias (DeMarco et al., 2000); o Modelo Transacional (Sameroff & Fiese, 2000); o Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000 citado por Pianta & Kraft-Sayre, 2007); o Transition Conceptual Framework (Rous et al., 2005) e o Modelo ABCX (McCubbin & Patterson, 1983).

Para a realização do presente estudo teremos em consideração os seguintes modelos conceituais: Modelo Ecológico/Bioecológico (Bronfenbrenner, 1979), Modelo Transacional (Sameroff, 2010), Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição (Rimm-Kaufman & Pianta, 200) e o

Modelo Transition Conceptual Framework (Rous et al., 2005) [Modelo Conceptual de Transição]. Todavia, colocaremos em destaque o Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) e o Modelo Conceptual de Transição (Rous et al., 2005), pelo facto de representarem uma perspetiva direccionada para o processo de transição de crianças com Necessidades Especiais e suas famílias.

### 1.2.1 Modelo ecológico/bioecológico

Bronfenbrenner (1979) apresenta uma abordagem, designada por sistemas ecológicos, na qual defende que as vivências das crianças interatuam e operam de forma dinâmica e bidirecional, na qual a adaptação da criança aos contextos educativos constitui uma premissa fundamental quanto à sua competência de funcionar bem numa panóplia de contextos ecológicos.

Jonathan et al. (2021), numa análise cronológica efetuada ao modelo proposto por Bronfenbrenner, alegam que esta proposta bioecológica do desenvolvimento humano por sistemas ecológicos pressupõe a estreita ligação entre o contexto educativo e a família, ou entre a educação pré-escolar e a escola do 1.º CEB, sofrendo também estes contextos influências de outros fatores externos, como, por exemplo, o emprego dos pais, as políticas de apoio à infância, etc. Da mesma forma, argumentam que coloca um enfoque especial no contexto sociocultural e nas interações, onde existe uma forte interdependência sistémica entre os diferentes contextos de vida, assumindo aqui a rede social um papel importante.

Jonathan et al. (2021), esclarecem ainda que, de acordo com a teorização proposta por Bronfenbrenner, a pessoa é definida como um elemento complexo que atribui significados aos contextos e é processo e produto das interações que com estes estabelecem. Assim, procura descrever as principais relações e influências dos contextos no percurso de vida de cada indivíduo e assume que o meio onde se insere a pessoa em desenvolvimento abarca quatro grandes níveis distintos: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Esta perspetiva defende que a criança em situação de transição posiciona-se em, pelo menos, três microssistemas ecológicos interdependentes: nomeadamente a família, o contexto de educação pré-escolar e a escola do 1.º CEB; da interceção entre os elementos destes microssistemas, resulta o que denomina de mesossistema. Esta abordagem define, também, o exossistema, onde se inserem os acontecimentos e iniciativas nas quais a criança, apesar de não estar presente, pode sofrer influências, como, por exemplo, o emprego dos pais ou a forma como está organizada a

comunidade da qual faz parte. Por fim, o macrosistema, que integra as conceções teóricas, o sistema de valores, a cultura e as políticas governamentais que vão influenciar os níveis anteriores (Portugal, 1992).

Em súpula, esta abordagem considera que aquando da transição existe um conjunto de fatores que influenciam a criança sendo, portanto, crucial a sua identificação e a compreensão das relações que se estabelecem entre eles (Belsky & Mackinnon, 1994; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Shonkoff & Phillips, 2000). As variáveis inerentes à criança, à família, ao contexto de educação pré-escolar, à escola que irá frequentar, aos profissionais, aos pares e à comunidade encontram-se em estreita dependência umas das outras durante o período temporal em que decorre a transição (Rimm- Kaufman & Pianta, 2000). Por outras palavras, as relações entre a criança, a família, escola e comunidade durante a transição para outro contexto condicionam o próprio desenvolvimento e transformações da criança, tornando-se importante considerar a organização dos elementos de vários sistemas e como estes inibem ou suportam as competências da criança ao longo do tempo.

Numa reformulação ao seu modelo original, Bronfenbrenner e Morris (1998) ampliam o conceito ecológico, considerando o fator espaço e tempo no desenvolvimento da pessoa, das relações e interações estabelecidas com e entre os contextos, criando assim o conceito de cronossistema. Nesta reformulação o modelo assume a denominação de “modelo bioecológico” acrescentando como especial contributo a visão de desenvolvimento humano enquanto um fenómeno de continuidade e mudança nas características biopsicológicas do ser humano, no decurso da sua vida e ao longo de gerações.

A nova conceção apresentada por Bronfenbrenner e Morris (1998) expõe quatro elementos, interligados entre si: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. Aqui, o desenvolvimento humano define-se como um processo no qual estão presentes interações recíprocas entre um organismo biopsicológico e as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente externo imediato (processos proximais); são estes processos proximais os responsáveis por alavancar o desenvolvimento, contemplando a variabilidade consoante as características da pessoa (biológicas e psicológicas), do(s) contexto(s) e do(s) período(s) de tempo em que ocorre(m).

Cingindo-se à temática da transição, numa análise deste conceito à luz do supramencionado modelo bioecológico e considerando os sistemas do modelo em estrutura concêntrica, Hanson (2005) esclarece que a criança em processo de transição está envolvida em, pelo menos, dois microsistemas (família e o serviço de intervenção como o programa de IPI,

programa de cuidados da criança e jardim-de-infância). Neste cenário, a família/prestador de cuidados reúnem esforços conjuntos no sentido de facilitar a prestação dos cuidados (rotinas) e a interação com a criança (mesossistema). As características específicas de cada família (os seus cuidados, recursos, horários, fundo linguístico e cultural, valores e crenças) favorecem ou constroem a adesão e implementação das sugestões fornecidas pelos serviços. Paralelamente, a um nível mais amplo, as leis, financiamentos, políticas e prioridades estabelecidas pelos serviços ou estruturas administrativas (exossistema) também impactam e influenciam as famílias. Concomitantemente, os acontecimentos e iniciativas nas quais a criança pode não estar presente influenciam, de igual modo, as famílias e os serviços, verificando-se a mesma influência destes ao nível do contexto anterior (e.g. questões ligadas à habitação, saúde, emprego dos pais ou organização comunitária).

De acordo com Hanson (2005), a cultura, o sistema de valores sociais, as conceções teóricas, as políticas governamentais ou leis públicas que determinam as suas condições de vida (macrossistema), exercem influência no bem-estar e desenvolvimento humano e condicionam a forma como as crianças com Necessidades Especiais são apoiadas (e.g., legislação da Educação Inclusiva e da IPI), assim como devem ser cuidadas (apoio familiar e cuidados externos à criança). Globalmente, todas as interações e influências descritas entre os contextos ecológicos têm carácter dinâmico e operam bidireccionalmente.

### **1.2.2 Modelo transaccional**

É também amplamente reconhecido o contributo de Sameroff ao nível da conceitualização teórica da transição. Os pressupostos do modelo de Sameroff acerca do desenvolvimento humano circunscrevem-se em três fases diferenciadas. A primeira antecede o modelo de desenvolvimento de Bronfenbrenner, em 1975. Nessa altura, os trabalhos de Sameroff e Chandler (1975) levaram à criação do modelo transaccional do desenvolvimento humano. Tal é considerado uma referência importante, na medida em que os autores rompem com o tradicional paradigma do contínuo da casualidade reprodutiva apresentando, em alternativa, o paradigma do contínuo da casualidade de prestação de cuidados. Este último pressupõe a abordagem dos efeitos dos fatores familiares, sociais e ambientais no desenvolvimento humano, delimitando-o conceitualmente no modelo transaccional (Pimentel, 2005). Desta forma, Sameroff e Chandler concebem o desenvolvimento



humano à luz do resultado da influência bidirecional que se estabelece entre a criança e os vários prestadores de cuidados, ao longo do tempo.

A década de 1990 a 2000 delimita a segunda fase demarcando a reformulação do modelo transacional proposto por Sameroff e Fiese. Esta reformulação descreve as relações estreitas entre a criança e o contexto (Pimentel, 2005), contemplando, desta forma, a visão ecológica proposta por Bronfenbrenner. Torna claro que o desenvolvimento da criança é um produto das interações dinâmicas e contínuas entre a criança e a experiência proporcionada pela família em conjugação com o contexto social a que pertencem (Sameroff & Fiese, 2000). A natureza dinâmica e a reconhecida reciprocidade das influências ao nível das relações de interação estabelecidas entre a criança e o seu contexto, ao longo do tempo, conferem a este modelo uma natureza dinâmica e não linear. Essas influências operam mudanças na criança estando intimamente dependentes da forma como esta percebe e atribui significado às experiências decorrentes das suas relações com o contexto ou ambiente, ao longo do tempo (Sameroff & Mackenzie, 2003). Outro condicionante do sucesso do desenvolvimento depende, de igual forma, das características da criança e do seu contexto de desenvolvimento.

O terceiro momento remonta a 2010 e designa a Teoria Unificada do Desenvolvimento proposta por Sameroff através de uma perspetiva mais abrangente e complexa do desenvolvimento, a qual procurou acompanhar a evolução da ciência do desenvolvimento. Nesta teoria, o autor ambiciona a compreensão da complexidade do desenvolvimento humano por intermédio de, pelo menos, quatro modelos: mudança pessoal, contexto, regulação e representação (Sameroff, 2010).

O *modelo pessoal* de mudança integra a progressão das competências humanas, desde a infância até à idade adulta (ao nível da cognição, relacionamento e identificação pessoal). O *modelo contextual*, apoiado na visão ecológica de desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979), prevê que as várias fontes de experiência aumentam ou restringem o desenvolvimento individual. Por sua vez, o *modelo de regulação* representa uma visão de sistemas dinâmicos para explicar a relação que se estabelece entre a pessoa e o contexto. Primeiramente condicionado por mecanismos biológicos primários (da regulação da temperatura, fome e excitação), progride para mecanismos psicológicos e sociais (regulação da atenção, comportamento e interações sociais), cuja relação e interação dinâmicas impulsionam o desenvolvimento. Por último, o *modelo de representação* concede às experiências do indivíduo um carácter permanente no seu pensamento, através de estruturas cognitivas, nas quais a experiência é codificada em níveis de abstração que

congregam uma estrutura interpretativa para novas experiências, desenvolvendo-se, assim, o sentimento de si e do outro.

Uma visão abrangente do desenvolvimento humano é, segundo Sameroff (2010), conseguida através da combinação dos quatro modelos referidos, partindo das várias partes para o todo e considerando os seus processos de ligação (Sameroff, 2010).

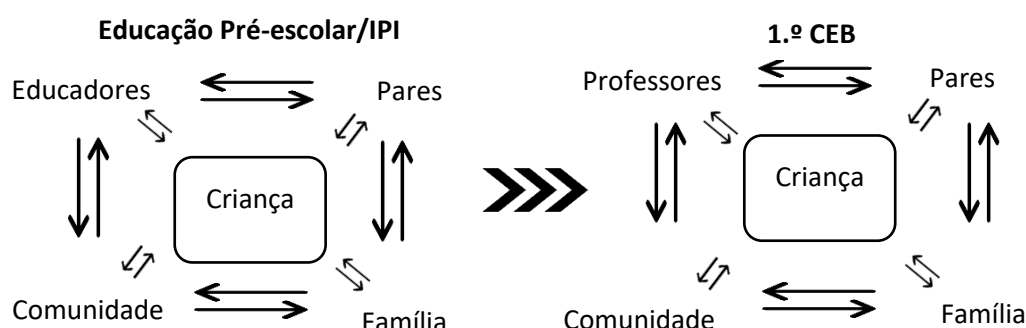
### 1.2.3 Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição

Postulado por Rimm-Kaufman e Pianta em 2000 e revisto, mais tarde, por Pianta e Kraft-Sayre (2007), o Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição baseia-se no Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998), no qual é evidenciada a responsabilidade partilhada por todos os intervenientes no processo de transição para o contexto educativo formal. Adicionalmente, representa a natureza dinâmica das relações estabelecidas entre a criança, a família, profissionais e a comunidade, assumindo a dimensão temporal um aspeto crítico da transição. Neste enquadramento, a transição é encarada como um processo dinâmico experienciado por todos os “atores envolvidos” e não de exclusiva responsabilidade da criança que o vivencia, implicando, de igual forma, a noção de continuidade entre serviços (Fonseca, 2006).

O supracitado modelo integra no processo de transição a consideração dos contextos relevantes da vida da criança (por exemplo, família, escola, comunidade), as relações estabelecidas entre si e com a criança, ao longo do tempo (Pianta et al., 1999). De acordo com esta perspetiva, as relações diretas que a criança estabelece com a família, professores, pares e a sua comunidade têm influência no seu ajustamento futuro à escola. Assim, relações positivas poderão servir de apoio à criança durante o processo de transição, constituindo um elo de ligação entre o jardim-de-infância e a escola e, conseqüentemente, facilitar o seu ajustamento, assim como o da sua família (Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Pianta et al., 1999; Pianta & Kraft-Sayre, 2007).

Esta assunção implica que pais e profissionais, de forma colaborativa identifiquem as competências a desenvolver com a criança, assim como dos recursos e necessidades do futuro contexto educativo, de modo a garantir que este também se encontre preparado para receber a criança (Pianta & Rimm-Kaufman, 2006).

Figura 1

*Modelo Ecológico e Dinâmico de Transição*

*Nota.* Adaptado de Pianta e Kraft-Sayre (2007).

Assim, como podemos ver a partir da Figura 1, o Modelo Ecológico e Dinâmico de Transição representa os relacionamentos, interações e contextos envolvidos na transição do educação pré-escolar para o 1.º CEB. Este modelo ilustra também a responsabilidade partilhada de todos os envolvidos no apoio à criança, favorecendo a continuidade entre ciclos. Por conseguinte, quaisquer práticas ou mecanismos de transição “devem ser entendidos em termos da influência recíproca entre os contextos e as conexões estabelecidas entre esses contextos a qualquer momento e ao longo do tempo” (Rimm-Kauffman & Pianta, 2000, p. 494). As relações que evoluem a partir dessas conexões podem servir de ponte entre os dois contextos (de partida e de chegada) e podem ajudar a criança e a família ao nível do ajustamento e adaptação (Kraft-Sayre & Pianta, 2000).

#### 1.2.4 Modelo Concetual de Transição

Este modelo teórico foi desenvolvido por Rous et al. (2005) com a pretensão de compreender a complexidade do processo de transição. Esta concetualização procura descrever as interações entre os múltiplos sistemas que influenciam a transição, partindo do pressuposto de que o objetivo de uma transição bem-sucedida é o sucesso da criança no próximo ambiente que a recebe.

Na sua génese encontra-se a combinação de dois quadros teóricos: o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998) e a Teoria dos Sistemas Organizacionais (Harbin et al., 2007).

Os contributos da Teoria dos Sistemas Organizacionais abrangem uma tentativa de explicar e tentar prever as formas como cada organização e as pessoas se comportam. Esta formulação teórica inclui a estrutura organizacional, os sistemas culturais e a mudança (Shafritz, Ott Jang, 2015).

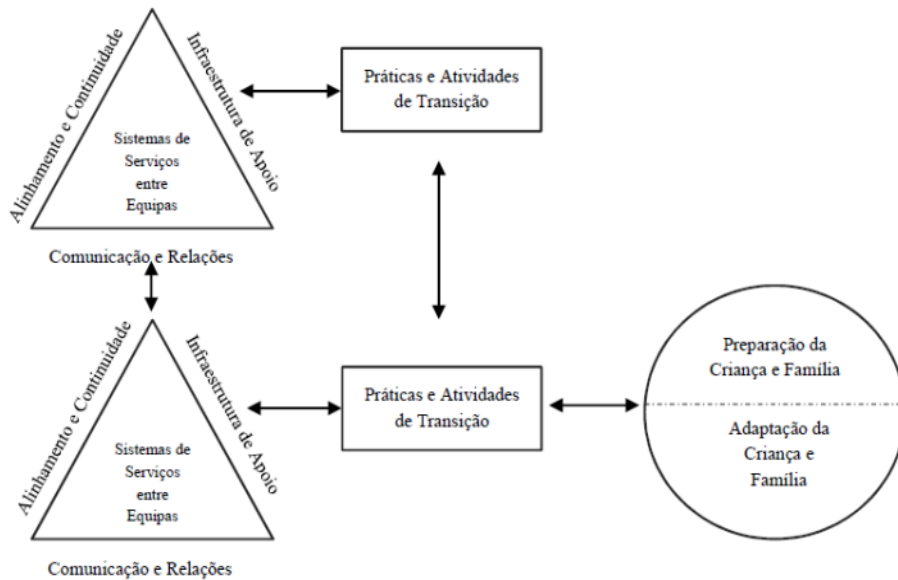
Segundo Harbin et al. (2007), o modelo conceitual da transição de Rous et al. (2005) integra dois níveis diferenciados:

- a) o primeiro nível traduz os princípios do modelo ecológico, revelando os componentes do contexto com influência nas experiências de transição das crianças com Necessidades Especiais e as suas famílias (e.g., programas individuais, serviços locais, etc.). Tais elementos assumem uma trajetória que se orienta do sentido proximal para o distal (do microsistema para o macrosistema). O microsistema, integra os fatores da criança, os fatores familiares e fatores do contexto (comunidade). Por sua vez, no macrosistema, os fatores podem integrar os profissionais, os programas individuais e os serviços locais ou da comunidade.
  
- b) O segundo nível congrega os fatores inerentes aos programas e às comunidades com repercussões ao nível do processo de transição, assim como os resultados imediatos da criança e da família no que respeita ao ajustamento e preparação. Especificamente, é composto por três fatores ao nível do programa e da comunidade com influência ao nível da transição: a interação entre os contextos de educação (estrutura de suporte, comunicação e relações, e continuidade dos serviços); práticas e atividades de transição e resultados relacionados com a família e a criança em torno da preparação e ajustamento.

A figura abaixo apresentada (Figura 2) elucida acerca dos elementos-chave no processo de transição descritos por Rous et al. (2005).

**Figura 2**

*Elementos-Chave no Processo de Transição*



*Nota:* Adaptado de Rous et al. (2005).

Como vimos, ao longo das últimas décadas, as políticas e as práticas em IPI têm tido como referencial os modelos teóricos do desenvolvimento humano, sujeitos a reformulações e aperfeiçoamentos ao longo dos anos. Estes modelos colocam em evidência a forma como o desenvolvimento é influenciado pela interação entre fatores de risco e fatores de proteção, cuja proveniência pode advir do nível individual, familiar, comunitário ou dos contextos sociais e económicos. Os referidos modelos destacam ainda a influência bidirecional das interações adulto-criança no processo de desenvolvimento, destacando a relevância de relacionamentos apropriados e do papel ativo da criança no seu próprio desenvolvimento.

## 2. TIPOS DE TRANSIÇÃO

A este propósito, Hanson (2005) e, posteriormente, Rous et al. (2007) destacam a importância das transições, intrinsecamente marcadas por mudanças de serviços às quais, inevitavelmente, as famílias, crianças e profissionais estão sujeitas, a saber: a) do hospital para o

domicílio; b) a entrada para os serviços de IP ou creche; c) início da educação pré-escolar (aos 3 anos); d) a entrada no 1.º CEB, impondo-se a aquisição por parte das famílias de informações e competências que não foram previstas, as quais exigem dos mesmos adaptações emocionais e comportamentais. Essas mudanças entre ambientes, serviços ou programas podem ocorrer de forma horizontal (transições horizontais) ou vertical (transições verticais) (Mangione & Speth, 1998; Rous et al., 2006).

As **transições horizontais** referem-se às transições que ocorrem entre contextos (família, componente social e escola), incluem o apoio prestado às crianças e respetivas famílias por parte dos diferentes profissionais e serviços, durante determinado período temporal. Por outras palavras, as transições horizontais integram as mudanças nos serviços da comunidade prestados à criança e sua família, no mesmo período de tempo, ao longo do dia (Hanson, 2005). Estas transições fazem parte do dia-a-dia da vida das crianças em idades precoces (Johansson, 2007). Por exemplo, num dia típico, a saída da criança de casa para o contexto de educação pré-escolar e de lá para as atividades de dança. Todavia, se nos reportarmos especificamente às crianças com Necessidades Especiais, constatamos que elas enfrentam, em acréscimo, a transição horizontal dos serviços de apoio clínicos/terapêuticos ou outros, para a educação pré-escolar (Kagan & Neuman, 1998).

As **transições verticais** respeitam àquelas que são estabelecidas entre níveis de escolaridade, “em que a idade da criança vai originar a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento educativo” (Silva et al., 2016, p.97). Brofenbrenner (1998 citado por Hanson, 2005) apresenta três premissas essenciais que caracterizam as transições verticais: a) a relação entre sistemas antes da transição (sensíveis à influência de variáveis como expectativas, atitudes, informações e interações prévias); b) a ocorrência de novas organizações/configurações para todos os que fazem parte do novo contexto da criança; c) mudanças nas ligações entre os sistemas.

Uma análise mais cuidada esclarece que as transições verticais, foco deste trabalho, surgem associadas ao desenvolvimento da criança ao longo dos anos, à medida que esta muda de um serviço/modalidade de atendimento para outra (Hanson, 2005).

Hanson (2005) sustenta que a transição é um processo que requer adaptações comportamentais e emocionais. Desta relação, deriva a recomendação de colocar a tónica nas relações, dado que as relações entre os intervenientes neste processo, assim como os recursos e apoios disponíveis podem contribuir para o sucesso do processo de transição, para todos os

participantes. Tendo por base a ideia de que cada transição decorre da comunicação e colaboração. Hanson (2005) atribui relevo ao papel, quer da família quer dos profissionais, nas parcerias estabelecidas. Segundo o autor, a participação da família pode ser facilitada através do planeamento, recorrendo a uma pessoa chave ou através do reconhecimento das forças e recursos das famílias e quando estas assumem o papel principal na tomada de decisões. O papel dos profissionais é promovido quando os profissionais dos serviços, nos quais as crianças estão envolvidas, são implicados e participam no processo. Estes profissionais assumem o importante papel de fornecer informações acerca do comportamento e desenvolvimento da criança, encetar contactos com o novo serviço, visitar o novo contexto, entre outros. Estes servem como uma ligação entre a família e o contexto. Da mesma forma, os profissionais do contexto que irá receber a criança também devem participar neste processo, ao proporcionar informação e oportunidades de visitas, rever os registos das crianças e preparar o ambiente (adaptações e modificações) de forma a responder às necessidades das crianças.

Sublinha-se, assim, que no processo de transição é fundamental identificar as competências exigidas às crianças, avaliar em que medida os ambientes estão disponíveis e capazes, de forma a corresponder às necessidades de cada criança (Kraft- Sayre & Pianta, 2000). Para finalizar, há o reconhecimento da necessidade de formação e preparação dos profissionais, especificamente direccionada às questões da transição. A formação e preparação dos profissionais deve prever o desenvolvimento de competências de comunicação e estratégias, com vista à colaboração e estabelecimento de parcerias com as famílias. Desta forma, os profissionais devem ser preparados para estarem culturalmente sensíveis e prestarem serviços culturalmente competentes, atendendo à diversidade das crianças e famílias com que trabalham (Hanson, 2005).

A transição exige ajustamentos por parte das crianças, das famílias e dos profissionais dos serviços implicados. As características e experiências pessoais dos participantes, as relações estabelecidas, a quantidade e qualidade do apoio prestados, assim como as variáveis implicadas nos procedimentos realizados determinam a eficácia da transição (Shire et al., 2020).

Quando nos reportamos às crianças com Necessidades Especiais as características e as necessidades diferenciadas de apoio condicionam a tomada de decisão quanto à escolha do contexto educativo, bem como no que respeita à identificação dos recursos a disponibilizar no sentido de corresponder às necessidades evidenciadas. Os estudos de Hanson et al. (2000) sugerem que a capacidade da criança para funcionar autonomamente poderá determinar a

decisão em relação à escolha de uma abordagem mais ou menos especializada. Hanson et al. (2000) constata que os profissionais no âmbito de um programa de IPI desempenham, a este nível, um papel no que respeita à disponibilização de informação às famílias e à facilitação da comunicação entre os educadores da educação pré-escolar e os docentes do 1.º CEB.

Desta forma, Hanson (2005) explica que o tipo de suporte prestado pelos profissionais implicados, assim como a quantidade ou intensidade do mesmo, depende da natureza das necessidades de cada criança e família. Neste sentido, o apoio pode ser de natureza mais ou menos formal. No primeiro caso, os profissionais que preparam a criança e das preocupações da família para a transição, baseando-se, por exemplo, na aquisição de competências por parte da criança que facilitem a sua integração no novo contexto ou na aquisição por parte da família de informação sobre as opções disponíveis no âmbito do processo de transição. Em alternativa, o apoio prestado poderá ser de cariz fundamentalmente informal, ouvindo a família, os docentes, educadores e todos os profissionais envolvidos, reunindo esforços para o estabelecimento de uma comunicação e interação positivas e harmoniosas entre as partes.

Torna-se, assim, crucial compreender a natureza das transições de forma a assegurar a continuidade dos serviços, minimizar as disrupções do sistema familiar, facilitar as adaptações na mudança e preparar a criança para o novo programa (Wolery, 1989 citado por Hanson, 2005).

A nível internacional, os estudos acerca da transição descrevem os desafios e as barreiras ao sucesso das transições das crianças e famílias que conduzem à criação de práticas que facilitam este processo. Nos Estados Unidos da América, têm sido criados ao longo dos últimos anos vários centros de apoio e programas direcionados à transição da criança com alterações do desenvolvimento do hospital para casa, da IPI para a educação pré-escolar e educação pré-escolar para a escolaridade formal (Harbin et al., 2007; Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Rosenkoetter et al., 1994; Rous et al., 2006, 2007; Rous t al., 2007).

### **3. PLANEAMENTO DA TRANSIÇÃO**

Quando pensamos na transição não podemos deixar de considerar a importância do planeamento como premissa fundamental na adaptação da criança ao novo contexto escolar. Os resultados dos estudos de Schulting, Malone e Dodge (2005) mostram que um planeamento eficaz da transição está associado a melhores resultados em termos académicos.



Neste cenário, a transição das crianças para o 1.º CEB deve ser preparada e planeada atempadamente, assegurando que cada família conhece o sistema de apoio e adquiriu a capacidade e o conhecimento necessários para usar os recursos colocados à sua disposição. Com efeito, a planificação e preparação cuidadas de cada transição, a iniciar preferencialmente seis meses antes da mudança, deve garantir que a mesma ocorre de forma oportuna e eficaz. Neste processo devem estar envolvidos a família, os profissionais da IPI, assim como os profissionais da estrutura educativa que a criança vai frequentar (Bruder, 2010; Dunst, 2007; Guralnick, 2011; McWilliam, 2010; Trivette et al., 2010).

Hoje em dia, é amplamente reconhecido que as transições bem-sucedidas da Educação pré-escolar para o 1.º CEB não acontecem espontaneamente; requerem planeamento, comunicação, intencionalidade, liderança e tempo (Silva et al., 2016). Assim, considerando que este processo não se circunscreve a um evento único, a base para transições bem-sucedidas assenta nas relações estabelecidas entre todos envolvidos: criança, família, profissionais, pares e comunidade (Patton & Wang, 2012).

É opinião consensual de que todas as transições requerem ajustamentos, quer para os indivíduos quer para os sistemas. Segundo Dogaru et al. (2009), quando se trata de crianças com Necessidades Especiais ou consideradas em situação de risco e suas famílias, os desafios que se colocam são ainda mais exigentes, na medida em que implicam um maior número de transições entre sistemas. Estes autores identificam alguns desses desafios, tais como:

- (i) mudar de um sistema de serviços para outro,
- (ii) diferenças nos requisitos de elegibilidade estipulados por serviços institucionalmente diferentes,
- (iii) novas exigências sobre a participação da criança,
- (iv) expectativas diversas relativamente ao comportamento e desempenho da criança,
- (v) diferenças no nível ou grau de envolvimento e treino dos profissionais que lidam com a criança e a família e
- (vi) mudança nos quadros conceptuais subjacentes às práticas de cada tipo de serviço.

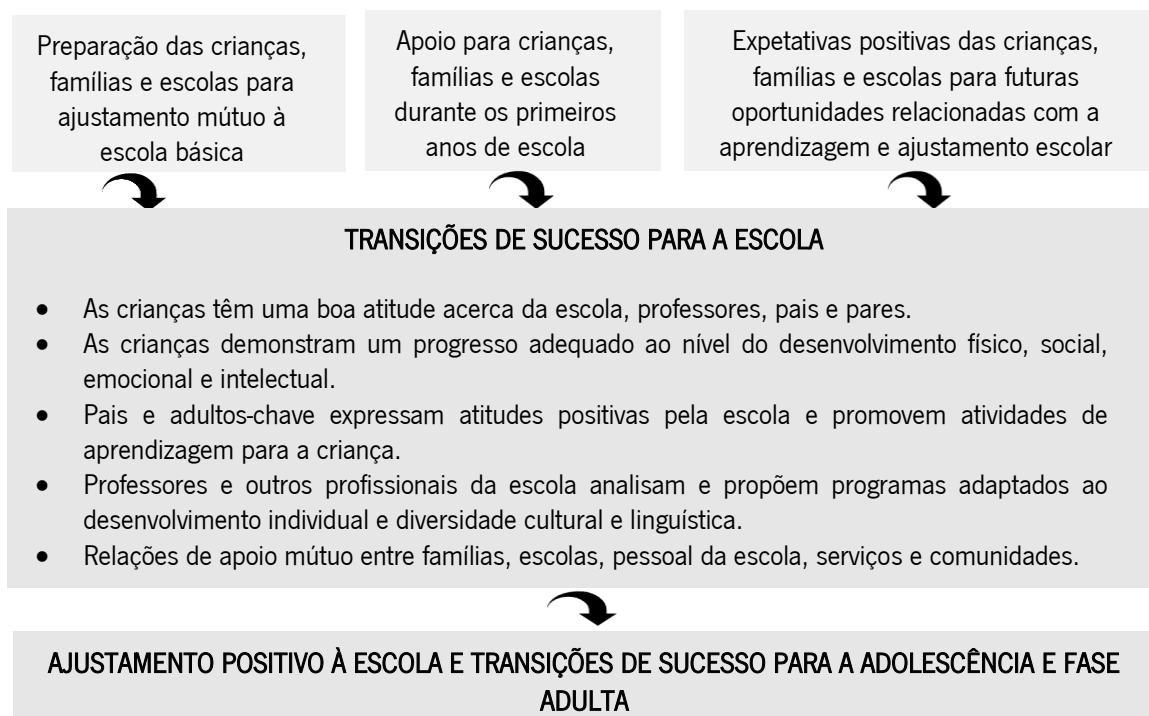
No sentido de responder a alguns dos desafios do processo de transição, Rous e Hallam (2012) sublinham a importância de algumas práticas de transição:

- O desenvolvimento de planos de transição que incluem atividades individuais para cada criança e família.
- A organização de visitas aos novos contextos (crianças e famílias);
- A prestação de informação e a promoção de visitas da família a diferentes programas e escolas antes de ser tomada uma decisão final em relação à escolha da escola para a qual a criança irá transitar.
- A organização de visitas à casa da criança antes e após a mudança de escola.
- A organização de visitas com a participação da criança e da família à nova escola.
- A comunicação com os pais no sentido de fornecer ajuda e prepará-los para a transição da criança.
- A possibilidade que a família converse com os responsáveis do novo contexto em relação às necessidades da criança e / ou detalhes como refeições, transporte e serviços disponíveis.

Como ilustrado na Figura 3, Ramey e Ramey (1999) identificam os principais elementos a considerar aquando do planeamento da transição.

**Figura 3**

*Transições de sucesso para a escola*



*Nota:* Adaptado de Ramey e Ramey (1999).

O reconhecimento do grau de complexidade da transição aliado às dificuldades sentidas ao nível da implementação de transições bem-sucedidas, levantou a necessidade de outros autores definirem um conjunto de princípios orientadores e/ou recomendações.

O objetivo primordial das recomendações é contribuir para a melhoria da transição e permitir aos intervenientes no processo a sua compreensão, através da implementação de um conjunto de práticas capazes de “suavizar” a transição para crianças, famílias e escolas. Impõe-se, então, de acordo com Hanson (2005) conceber a transição como um processo que se inicia com a pré-transição (planeamento e preparação) e que termina com a pós-transição (apoio e acompanhamento). Este processo orienta-se segundo princípios de transição, isto é, um conjunto de princípios que incrementam a probabilidade de as experiências de transição serem bem-sucedidas. A esse conjunto de princípios associa-se, habitualmente, indicadores de boas práticas ou recomendações, que orientam todo o processo da transição.

De acordo com o que foi possível constatar a partir da literatura consultada, não existe consenso relativamente a estes princípios e a sua apresentação surge de forma diversificada. Não obstante a diversidade, pode-se verificar que as diferentes conceitualizações encontradas assentam numa perspetiva ecológica, sendo este um denominador comum entre elas. Percorrendo as teorizações de Pianta et al. (1999), verificamos que os autores defendem que uma perspetiva ecológica dá origem a um rico e diversificado conjunto de princípios capazes de oferecer uma melhor compreensão e contribuir para a eficácia da transição para a educação formal.

Seguindo a mesma ideologia ecológica, serão, na Figura 4 apresentados os princípios formulados por dois autores: Hanson (2005) e Gould (2012) através de uma análise comparativa entre ambos.

Figura 4

*Princípios de Transição*

Princípios de Transição (Hanson, 2005)	Princípios de Transição (Gould, 2012)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A transição é um processo de experiências de sucesso (recomenda foco nas relações).</li> <li>• Transições de sucesso são baseadas na comunicação efetiva e nas parcerias colaborativas (recomenda melhoria do papel das famílias e profissionais na parceria).</li> <li>• Transições de sucesso requerem preparação da criança, família e profissionais (recomenda a preparação dos intervenientes).</li> <li>• Apoio processual promove transições de sucesso (recomenda coordenação interagências e continuidade, foco no plano de transição e políticas, partilha de informação e criação de oportunidades de participação parental).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A transição é um processo e não um evento.</li> <li>• Informação e clara compreensão do processo de transição.</li> <li>• Informação que considera o maior número de aspetos positivos possíveis.</li> <li>• Construção de relações positivas.</li> <li>• Comunicação, flexibilidade e organização.</li> <li>• Parcerias com outros profissionais.</li> <li>• As necessidades sociais, emocionais e educacionais da criança são elementos centrais.</li> <li>• Políticas inclusivas.</li> <li>• Participação das crianças</li> </ul>

*Nota:* Adaptado de Gould (2012) e de Hanson (2005).

A análise das propostas de Gould (2012) e de Hanson (2005) permite-nos constatar que, em termos ideológicos, as duas abordagens convergem em relação às seguintes considerações:

- A transição é um processo com início antes da mudança para o novo ambiente e que continua após essa mudança ocorrer;
- A transição é um processo que envolve a criança, a sua família e outras pessoas significativas na vida da criança, justificando-se, por isso, a preparação de todos: criança, família, profissionais de educação e/ou de saúde, etc.;
- A comunicação e a troca de informação de forma clara e acessível são importantes para estabelecer relações de parceria de qualidade (profissionais-famílias, profissionais-profissionais);
- A construção de relacionamentos positivos com as famílias, valorizando o seu papel, as suas necessidades e prioridades favorecem a transição bem-sucedida.
- A comunidade exerce um papel fulcral ao nível da implementação de políticas que tenham em conta as necessidades e particularidades da criança e da família.

Numa ótica mais abrangente, da análise dos enunciados princípios, conseguimos perceber que tão importante como conhecer os princípios que subjazem às boas práticas é aferir a sua adequabilidade às especificidades da criança em transição, da família, da escola e da comunidade da qual faz parte. Esta constatação remete-nos para a necessidade da adoção de princípios geradores de uma diversidade de possíveis práticas de transição, compatíveis com a cultura, as necessidades e os recursos da família, escola e comunidade. A este propósito, Lovett e Haring (2003) desenvolveram, a partir do seu trabalho de investigação, um conjunto de recomendações assentes no relacionamento, comunicação, parceria e colaboração com as famílias, de acordo com as seguintes orientações dirigidas ao profissional:

- Prestar informação de forma confiável e consistente.
- Descodificar ou simplificar a linguagem desconhecida para a família, verificando a sua compreensão.
- Antecipar a possibilidade de ansiedade, considerando-a na preparação de eventos ou atividades.
- Estar acessível e presente nas reuniões.
- Ser factual e solidário, não efetuando juízos de valor.
- Ajudar a esclarecer as questões dos pais, articulando-as com as suas expectativas.
- Fornecer um guia na preparação da transição, com indicações sobre as oportunidades para a família pôr em prática novas habilidades (especialmente importante para a rotina de cuidados médicos).
- Proporcionar que os pais (e filhos, quando for o caso) possam experimentar novos ambientes (salas de reunião e salas de aula) e efetuar observação participante (de professores e alunos em sala de aula), com o intuito do seu envolvimento e participação.
- Promover interações de acompanhamento à família, de modo a facilitar a compreensão da informação, ajudando-a a lidar com essa informação (diagnóstico médico ou de desenvolvimento, entre outros aspetos).

Rous et al. (2007) destacam três condições referidas pelo The National Education Goals Panel, em 1998, enquanto requisitos que a escola precisa de ter em consideração para assegurar o sucesso das transições da Criança com Necessidades Especiais e suas famílias: a) proporcionar transições positivas; b) procurar coerência e concordância entre a IPI, a educação pré-escolar e o 1.º CEB; c) providenciar serviços que estabeleçam o apoio da criança na sua comunidade.

Tendo por base as referidas condições, é essencial que o profissional esteja consciente da abrangência associada ao processo de transição e, assim, considerar que ultrapassa a mudança nos serviços prestados, estando geralmente associadas alterações nos estados emocionais ou nas perceções da sua criança e sua própria situação (Lovett & Haring, 2003). Esta configuração caracteriza a transição como uma fase cujas implicações a nível emocional podem afetar a criança e a família e reforça, por conseguinte, a necessidade do envolvimento e participação dos pais enquanto condição para assegurar o bem-estar da criança e da família (diminuição da ansiedade e do stresse, regulação das expetativas, etc.). Simultaneamente, a referida configuração facilitará o desenvolvimento das competências parentais, aumentando, assim, o seu sentimento de pertença à escola e à comunidade em geral.

Fabian e Dunlop (2007) apontam também vantagens para a economia global, referindo que o sucesso das transições tem um custo-benefício que contribui para a diminuição do rácio de retenções no ensino básico e, provavelmente, para reduzir a necessidade tardia de intervenção educacional e social.

Como vimos, o sucesso da transição é um objetivo ambicionado pela criança, pela sua família, escola e comunidade em geral. Como tal, é inegável a necessidade da sua preparação, monitorização e apoio relativamente às práticas implementadas. A literatura e investigação continuam a evidenciar a definição de linhas orientadoras conducentes às boas práticas de transição.

A seguir iremos apresentar as principais considerações acerca do planeamento da transição encontradas na literatura consultada. O planeamento da transição pretende, assim, produzir o mínimo de perturbações nas rotinas familiares, assim como minimizar sentimentos de ansiedade e de confusão na criança e sua família, edificando o progresso social e académico da criança (Fowler & Hazel, 1996). Pretende-se, assim, garantir a continuidade entre os dois ambientes (de partida e de destino), serviços, programas, etc.

Kraft-Sayre e Pianta (2000), através do Modelo Dinâmico de Transição, definem cinco princípios que devem orientar o planeamento e as práticas de transição:

1. Promoção de relacionamentos enquanto recursos
2. Promoção da continuidade educativa
3. Consideração dos pontos fortes da família
4. Adaptação das práticas de [transição] às necessidades individuais
5. Formação de relações de colaboração [entre todos os envolvidos]

Congruentes com esta perspetiva, Mangione e Speth (1998) consideram que o sucesso desta parceria depende da partilha ao nível da liderança no que toca à tomada de decisões, do respeito pelas características individuais e culturais, e pela consideração da relevância de todos os intervenientes (família, profissionais, etc.). Nesta mesma perspetiva, Hanson (2005) defende, ao nível do planeamento da transição, a edificação de uma relação de parceria baseada na comunicação e colaboração efetivas. Esta condição só será viabilizada através da construção de uma visão conjunta que integre as perspetivas das famílias, dos profissionais e crianças no planeamento da transição (Pianta & Kraft- Sayre, 2007; Rous & Hallam, 2006).

Partindo da consideração de que as diferentes perspetivas devem ser tomadas numa visão conjunta, Rous e Hallam (2006) estabeleceram objetivos do planeamento da transição para cada um dos participantes do processo de transição (Tabela1).

**Tabela 1**

*Objetivos do Planeamento da Transição*

<b>Intervenientes</b>	<b>Objetivos do planeamento de transições eficazes</b>
<b>Criança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser atempada.</li> <li>- Estar dirigida às necessidades individuais da criança.</li> <li>- Reduzir o tempo sem serviços ou apoios.</li> </ul>
<b>Família</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluir a família como membro da equipa.</li> <li>-Direcionar o processo de transição para as preocupações e prioridades da família.</li> <li>- Ser coordenada e não duplicada.</li> </ul>
<b>Prestadores de cuidados/professores/outros profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluir planos de transições eficazes.</li> <li>- Incluir atividades consideradas eficazes.</li> <li>- Ser apoiado pelo mediador ou coordenador.</li> <li>- Ser coordenado entre serviços.</li> </ul>
<b>Liderança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assegurar o cumprimento dos requisitos legais.</li> <li>-Coordenar de modo a reduzir a duplicação e desperdício de recursos.</li> <li>- Começar atempadamente e incluir todas as etapas necessárias ao processo de transição.</li> </ul>

*Nota:* Adaptado de Rous e Hallam (2006).

Da construção do planeamento conjunto esperam-se relacionamentos e interações positivas entre profissionais e famílias, promovendo, assim, o sentimento de pertença em todo o

processo e a autonomia ao nível da tomada de decisões por parte das famílias. De acordo com Pianta e Kraft-Sayre (2007), as famílias sentir-se-ão encorajadas se as suas interações com a escola privilegiarem as suas competências em detrimento das suas fragilidades. Adicionalmente, a qualidade desses relacionamentos estabelecidos entre a escola e as famílias poderá contribuir positivamente para ajudar a ultrapassar a vulnerabilidade das crianças e suas famílias, a partir do conhecimento das características das famílias e da identificação dos recursos e serviços ajustados a cada situação.

A construção de parcerias e da tríade relacional (família-escola-comunidade) potencia o trabalho colaborativo e a articulação entre os diferentes interlocutores que fazem parte integrante da vida da criança. Esta garantia, por sua vez, maximizará a continuidade de prestação de serviços (educacionais, saúde e/ou sociais), ambientes e programas (educação pré-escolar e 1.º CEB).

Por fim, a avaliação do sucesso da parceria casa-escola-comunidade implica a documentação das ações desencadeadas pelos envolvidos no processo com vista à melhoria de políticas, programas e práticas (Mangione & Speth, 1998).

A abordagem acima apresentada representa a base do processo de planeamento, do qual faz parte a implementação de um plano tendo em vista a eficácia da transição.

Assim, o planeamento da transição deve iniciar muito antes de a criança mudar de contexto, sistema ou serviço, e deverá ser garantida a sua continuidade até ao momento em que se considera que a criança está adaptada ao novo contexto (Hanson, 2005; Pianta & Kraft-Sayre, 2007).

Um dos principais preditores de sucesso ao nível da transição está relacionado com um planeamento organizado e bem desenhado, capaz de otimizar a continuidade entre ciclos e contexto e que contemple as preocupações e necessidades de todos os envolvidos (criança, família, escola e comunidade). Estas elações que colocaram em destaque o reconhecimento das vantagens de um planeamento bem estruturado motivou vários autores a estabelecerem procedimentos organizados numa sequência de etapas (Fowler & Hazel, 1996; Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Pianta & Kraft-Sayre, 2007). Apesar destes procedimentos refletirem a realidade americana, podem ser úteis enquanto referência ao contexto português, uma vez que não temos, em Portugal, qualquer modelo que contemple os procedimentos necessários ao nível do cumprimento do estabelecido no Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho, assim como no que respeita ao previsto na Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 07/12/2018 relativamente aos



procedimentos de articulação entre o Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI) e o Regime Jurídico da Educação Inclusiva (aspetos a desenvolver no capítulo seguinte).

A tabela que se segue sintetiza os procedimentos considerados primordiais ao nível do planeamento do processo de transição de acordo com Fowler e Hazel (1996); Kraft-Sayre e Pianta (2000); Pianta e Kraft-Sayre, 2003.

**Tabela 2**

*Procedimentos de Planeamento da Transição*

Planeamento da transição (Fowler & Hazel, 1996)	Planeamento da transição (Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Pianta & Kraft-Sayre, 2003)
1- Coordenação da transição.	1- Estabelecer equipa colaborativa.
2- Visita a planos alternativos.	2- Identificar coordenador de transição.
3- Reuniões profissionais do programa de partida.	3- Facilitar reuniões regulares e conduzir a avaliação das necessidades.
4- Reunião entre famílias e profissionais.	4- Gerar ideias para atividades de transição.
5- Preparação da criança (programa de partida).	5- Criar um prazo para a transição.
6- Escolha do programa (seleção do próximo programa e serviços).	6- Antecipar barreiras e obstáculos.
7- Transferência de serviços.	7- Rever ideias e linhas ou tempo limite.
8- Visita da criança e família ao novo programa.	8- Implementar práticas de transição.
9- Mudança para o novo programa.	9- Avaliação.
10- Serviços de apoio.	

*Nota:* Adaptado de Fowler e Hazel, (1996); Kraft-Sayre e Pianta (2000) e de Pianta e Kraft-Sayre (2007).

Colocando em análise as duas perspetivas, percebemos que a visão de Fowler e Hazel (1996) prevê um planeamento essencialmente assente na continuidade entre o programa de partida e o de destino, no sentido do melhor ajustamento à realidade da criança em transição e da sua família. Por seu turno, Pianta e Kraft-Sayre (2003) apresentam uma abordagem do planeamento mais precisa, estabelecendo associações entre cada uma das etapas (excetuando os passos 1, 2 e 6) e propondo um conjunto de ferramentas de trabalho (guiões de entrevistas às escolas, participantes da comunidade e pais; *checklists* para diretores das escolas, coordenadores, professores; questionários sobre as atividades de transição, etc.) que podem ser incluídas em algumas etapas deste processo, prevendo modalidades de trabalho colaborativo. Além disso,

considera a avaliação do processo de planeamento enquanto etapa a considerar, o que favorecerá uma análise acerca dos resultados do plano de transição implementado. Concomitantemente, permite a aferição da necessidade de ajustamentos ou mudanças em termos de práticas de transição.

Não obstante as especificidades dos procedimentos adotados por Fowler e Hazel (1996); Kraft-Sayre e Pianta (2000); Pianta e Kraft-Sayre (2007), ambas as abordagens preveem um trabalho de parceria (escola-família-comunidade), destacando a relevância da participação e articulação entre todos os envolvidos assim como estabelecimento de uma visão conjunta.

### **3.1. Planeamento da Transição da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB: Enquadramento Legislativo Português**

A legislação portuguesa no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce (Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, art. 8.º, alínea e) prevê que os procedimentos que permitem acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal devem estar contemplados no Plano Individual de Intervenção Precoce. O Decreto-Lei n.º 281/2009 contempla a transição, e clarifica alguns aspetos, particularmente a responsabilização das ELI ao nível da garantia de processos de transição para outros programas, apoios ou contextos educativos, para cada criança apoiada (artigo 7º); na obrigatoriedade da definição das medidas, ações e procedimentos a desenvolver e na necessidade de articulação do Plano Individual de Intervenção Precoce com o Programa Educativo Individual, quando as crianças transitam para o Jardim de Infância ou para a o 1º CEB (artigo 8º).

Face à publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que enquadra o regime jurídico da educação inclusiva, a Comissão de Coordenação do SNIPI disponibilizou, a todas as ELI, um documento de Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 07/12/2018, tendo em vista a clarificação e operacionalização dos procedimentos a adotar, de modo a promover e agilizar a intervenção das ELI. Assim, nomeadamente no que respeita à transição das crianças para a educação pré-escolar ou para o 1.º CEB deve ser preparada e planeada atempadamente. Com isto pretende-se garantir que cada família conhece o sistema de apoio e possui a capacidade e o conhecimento necessários para usar os recursos colocados à sua disposição.

No referido documento é especificado o seguinte:

- A planificação e preparação cuidadas de cada transição, a iniciar preferencialmente seis meses antes dessa mudança, deve assegurar que a mesma ocorre de forma oportuna e eficaz. Para o efeito, a ELI deverá auscultar a família sobre qual a escola/educação pré-escolar que esta pretende que o seu educando frequente e informar o/a diretor/a do respetivo estabelecimento. Neste processo devem estar envolvidos a família, a ELI e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) da estrutura educativa que a criança vai frequentar.
- Devem ser partilhados todos os dados acordados com a família entre a ELI e a EMAEI da Unidade Orgânica que vai integrar a criança.
- Os elementos da ELI, enquanto recurso da comunidade, devem ser convidados a integrar a EMAEI pelo/a Coordenador/a desta, como elemento variável, quando acompanham crianças no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, garantida a devida articulação com o/a Coordenador/a da ELI.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são outro documento que enquadram o processo de transição. De acordo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “as transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (Silva et al., 2016, p. 97).

Será, pois, imprescindível planificar e preparar cuidadosamente a mudança na vida das crianças e famílias, particularmente quando finaliza o programa de intervenção precoce e se perspetiva a mudança para outro contexto ou serviço, para que ocorra da forma mais harmoniosa possível (Rowland et al., 2016).

Em termos legislativos, a Lei de Bases do Sistema Educativo constitui outro documento que enquadra o processo de transição. Este documento, no ponto 2 do Artigo 8.º descreve que "a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico". Esta orientação legislativa, demonstra a importância de cada ciclo dar continuidade ao ciclo antecedente. Concretamente, as orientações curriculares para a educação pré-escolar a legislação advoga que "é função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte" (Silva et al., 20016).

Tendo por base estes pressupostos, aos educadores e professores do 1.º CEB é atribuída a missão de tomar iniciativas com vista à sequencialização dos dois níveis educativos, tornando-se necessária uma construção da transição (Griebel & Niesel, 2003).

Neste sentido, aquando da preparação do planeamento da transição devemos atender ao facto de que as experiências de ansiedade não são exclusivas das crianças que se encontram em processo de transição; comumente se estendem às famílias/encarregados/as de educação, professores/as e educadores/as. Por este motivo, é necessário que, por parte das famílias, professores/as e educadores/as, as transições sejam alvo de reflexão e preparação, para que possam ocorrer de forma suave e harmoniosa. Reconhece-se uma atenção especial dirigida à criança neste período de mudança, transmitindo-lhe segurança e tranquilidade para a nova etapa da sua vida, através da articulação curricular e num esforço conjunto por parte dos intervenientes neste processo, nomeadamente, educadores, professores, crianças e famílias (Oliveira, 2021).

No contexto do planeamento da transição, de acordo com o autor supracitado, há três premissas básicas que devemos considerar:

- a) O conhecimento profundo de factos, procedimentos e eventos que fazem parte dos ambientes extraescolares.
- b) As competências específicas tipicamente exigidas naqueles ambientes em que a criança deve funcionar.
- c) A identificação de suporte e/ ou serviços que serão de grande ajuda para lidar com as dificuldades do dia-a-dia. O suporte pode advir de familiares, amigos e outras pessoas que fazem parte do quotidiano, mas existem outros no seio da comunidade que podem ser mobilizados.

Ainda continuamos longe de políticas educativas eficazes no que respeita à criação de um sistema educativo integrado, capaz de garantir continuidade desde as fases iniciais da Educação Pré-Escolar até às fases mais avançadas dos percursos educativos das crianças portuguesas. Todavia, sabe-se que a articulação bem-sucedida entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB ajuda a estabelecer as bases para a ocorrência de experiências escolares positivas nas crianças. Neste sentido, segundo Atchison e Pompelia (2018) a continuidade entre estes dois sistemas pode contribuir para experiências de sucesso futuras.

## 4. CONCETUALIZAÇÃO DA PEA

### 4.1. O conceito de PEA

Atualmente, a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é considerada uma perturbação do neurodesenvolvimento caracterizada pela presença de défices a dois níveis: comunicação e interação social e nos padrões de comportamento, interesses ou atividades.

Geralmente, a PEA surge associada a outras patologias do neurodesenvolvimento, entre as quais, a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, a Perturbação da Linguagem e a Perturbação de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Habitualmente, surge numa idade muito precoce (habitualmente antes dos 2 anos de idade) e mantém-se ao longo da vida. A sua etiologia é multifatorial e uma condição médica associada apenas se identifica em cerca de 20% dos casos (Carter & Scherer, 2013).

Na classificação do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders atualmente vigente (DSM 5) é dedicada uma secção às Perturbações do Neurodesenvolvimento integradas num grupo de condições clínicas com início na primeira fase do desenvolvimento da criança (a maioria apresenta manifestações clínicas antes da idade escolar) caracterizadas por défices no desenvolvimento cujo impacto interfere no funcionamento pessoal, social, académico ou ocupacional. As Perturbações do Neurodesenvolvimento abrangem desde alterações específicas numa área do neurodesenvolvimento a perturbações globais das competências intelectuais e sociais. Esta classificação prevê a consideração de coexistência de várias Perturbações do Neurodesenvolvimento no mesmo indivíduo (comorbilidade).

Os critérios de diagnóstico para a PEA de acordo com a DSM 5 subdividem-se em duas grandes áreas ou dimensões (APA, 2013):

**a) Défices persistentes na comunicação e na interação social** em vários contextos manifestados pelas seguintes alterações que ocorrem no presente ou ocorreram na história passada (os exemplos são ilustrativos e não exaustivos):

- Défice na reciprocidade social e emocional que pode ir desde a aproximação social desajustada e dificuldade nos turnos de conversação; a reduzida partilha de interesses, emoções e afetos; a falência em iniciar ou em responder a interações sociais;

- Défi ce nos comportamentos comunicativos não-verbais utilizados na interação social que podem variar desde a fraca integração da comunicação verbal e não-verbal; alterações no contacto ocular e linguagem corporal; défi ce na compreensão e uso da comunicação não-verbal e ausência total de expressão facial ou gestos;
- Défi ce em estabelecer e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento que se podem traduzir em dificuldade na adequação do comportamento na mudança de diferentes contextos sociais; dificuldade na partilha de jogo imaginativo; dificuldades em fazer amigos; aparente falta de interesse nas pessoas;

**b) Padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas e repetitivas** manifestadas por pelo menos duas das seguintes alterações que ocorrem no presente ou ocorreram na história passada (os exemplos são ilustrativos e não exaustivos):

- Discurso, movimentos motores e uso dos objetos repetitivo ou estereotipado como por exemplo: estereotipias motoras; alinhamentos de brinquedos ou rodar objetos; ecolalia; uso repetitivo de frases idiossincráticas;
- Resistência excessiva a mudanças, adesão excessiva a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal e não-verbal que se podem traduzir por alguns dos seguintes exemplos: stresse extremo a mudanças discretas; dificuldade com as transições de atividades; padrões de pensamento rígidos; rituais de saudação; Interesses fixos e muito restritos que são anormais na intensidade e no foco que se traduzem por: ligação ou preocupação excessiva com objetos pouco usuais; interesses recorrentes e excessivamente circunscritos;
- Hiper ou hipo reatividade a inputs sensoriais ou interesse pouco habitual em aspetos sensoriais do ambiente que se traduzem por: aparente indiferença à dor/temperatura; resposta adversa a sons específicos ou texturas; toque ou cheiro excessivo de objetos; fascinação por luzes ou objetos que rodam;

Devem ainda estar cumpridos os seguintes critérios:

**c)** Os sintomas devem estar presentes num período precoce do desenvolvimento (mas podem não se manifestar totalmente até que a exigência social exceda as suas capacidades

personais, ou podem estar mascarados pelas estratégias aprendidas num período mais tardio da vida);

**d)** Os sintomas causam uma perturbação clínica significativa nas áreas sociais, ocupacionais, ou outras áreas importantes do funcionamento atual;

**e)** Estas alterações não são melhor explicadas por uma perturbação do desenvolvimento intelectual ou atraso global do desenvolvimento psicomotor. A perturbação do desenvolvimento intelectual e a PEA ocorrem com frequência em comorbilidade e para fazer o diagnóstico de PEA a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível de desenvolvimento geral.

Por último, deverá ainda ser definido o seguinte:

- Níveis de gravidade (Tabela 3) para os critérios a) e b);

E se existe:

- Comorbilidade com a perturbação do desenvolvimento intelectual;
- Comorbilidade com a perturbação de linguagem;
- Associação com uma condição médica ou genética ou com um fator ambiental;
- Associação com outra perturbação do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental;
- Associação com catatonia.

Os níveis de apoio para os critérios a) e b) estão relacionados com a necessidade de especificar dentro do diagnóstico da PEA qual a gravidade com que ocorrem os sintomas e qual o grau de apoio educacional que necessitam de ter. São considerados três níveis de apoio apresentados na Tabela 3.

Tabela 3

*Grau de Apoio Face às Alterações na Comunicação Social e nos Comportamentos Restritivos e Repetitivos*

<b>Grau de Apoio</b>	<b>Comunicação social</b>	<b>Comportamentos restritos, repetitivos</b>
<b>Nível 3 (requer acompanhamento intensivo)</b>	Défices graves na capacidade comunicativa social verbal e não-verbal que causam grave disfunção do funcionamento, capacidade muito limitada de iniciação de interações sociais, resposta social mínima a interação social iniciada por outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade muito acentuada em lidar com a mudança, ou outros comportamentos restritivos/repetitivos que interferem de forma acentuada com o funcionamento em todos os domínios da vida. Dificuldade acentuada em mudar o foco de atenção ou a atividade.
<b>Nível 2 (requer acompanhamento moderado)</b>	Défices marcados na capacidade comunicativa social verbal e não-verbal; dificuldades sociais evidentes mesmo com acompanhamento ou apoio; capacidade limitada em iniciar interações sociais; resposta reduzida ou atípica à abordagem social iniciada por outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade em lidar com a mudança, ou outros comportamentos restritivos/repetitivos que são frequentes o suficiente para serem evidentes para um observador casual e interferem no funcionamento em variados contextos. Ansiedade e/ou dificuldade em mudar o foco
<b>Nível 1 (requer acompanhamento)</b>	Dificuldade em iniciar interações sociais e demonstra claramente respostas sociais atípicas, inconvenientes ou descontextualizadas face à interação dos outros. Podem aparentar ter um interesse diminuído na interação social.	A inflexibilidade do comportamento causa interferência significativa do funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em transitar entre atividades. Problemas de organização e planeamento dificultam a autonomia.

*Nota:* Adaptado de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM 5 (2013).

A utilização destes quantificadores serve o objetivo de especificar separadamente o nível de apoio necessário considerando as características clínicas no que respeita às áreas da socialização/comunicação e do comportamento, na definição do plano de intervenção quanto ao tipo e frequência de apoio que a criança necessita de ter, quanto aos objetivos de intervenção a serem definidos e quanto à necessidade de intervenção farmacológica, entre outros aspetos. No entanto, estes quantificadores não deverão ser considerados para determinar o acesso aos apoios sociais, económicos e escolares existentes (APA, 2013).



## 4.2. Etiologia e Prevalência da PEA

No que respeita à etiologia, os últimos estudos ilustram que a PEA é uma perturbação multifatorial, que integra fatores genéticos e ambientais, os quais podem atuar mediante combinações distintas (Vorstman et al., 2017).

Assim, a investigação tem vindo a reforçar a origem predominantemente genética da PEA (De Rubeis et al., 2014; Bai et al., 2019), contudo não rejeita o contributo dos fatores ambientais aos quais a mãe e o feto estiveram expostos durante o período de gestação e o seu provável contributo para o risco de desenvolvimento da perturbação.

Uma outra linha de investigação, afirma que os fatores ambientais podem ser responsáveis por mudanças epigenéticas capazes de desencadear prejuízos ao nível do neurodesenvolvimento durante a gestação, ou numa fase muito precoce, após o nascimento (Modabbernia et al., 2017; Sealey et al., 2016).

Percorrendo esta linha de investigação observamos, por exemplo, alguns estudos que defendem que as vitaminas pré-natais, como o ácido fólico, se consumidas pela mãe perto do período da conceção e durante os primeiros meses de gestação, podem ajudar a proteger o feto, diminuindo o risco de desenvolvimento de PEA (Levine et al., 2018; Surén et al., 2013). Apesar dos estudos acerca das influências ambientais no desenvolvimento de PEA terem sido amplamente estudados nas últimas décadas, os resultados reclamam a necessidade de estudos mais robustos nesta área.

Por outro lado, os estudos acerca da contribuição genética na PEA apresentam maior robustez e identificam mais de mil genes envolvidos na etiopatogenia da PEA (Clarke et al., 2016; Ng et al., 2017). Adicionalmente, explicam que outros casos de PEA, ou outras condições neurológicas e/ou psiquiátricas numa mesma família, aumentam o risco para o desenvolvimento de PEA (Baio et al., 2018).

Quanto à prevalência da PEA, os dados mais recentes fornecidos pelo Centro de Controlo de Doenças indicam que 1 em cada 59 crianças em idade escolar são diagnosticadas com PEA, nos Estados Unidos, sendo esta considerada uma perturbação do neurodesenvolvimento com alta prevalência (Baio et al., 2018). Os dados ilustram, igualmente, que os meninos são cerca de 4 vezes mais diagnosticados do que as meninas (4:1) (APA, 2013; Baio et al., 2018). Não obstante, uma meta-análise de 2017, revela que esse número pode aproximar-se de 3:1, se considerarmos

o facto de que as meninas tendem a ser menos diagnosticadas do que meninos, pelo facto de os sinais da PEA terem apresentações diferentes consoante o género (Loomes, Hull, & Mandy, 2017).

Apesar de os estudos acerca da prevalência da PEA serem reveladores de que esta tem vindo a aumentar ao longo dos anos, um olhar atento sobre a literatura esclarece-nos acerca da existência de grande heterogeneidade de recursos e de métodos de investigação implicados no estudo da PEA. Assim, observa-se que os recursos podem ir de relatos/informações fornecidas pelos pais e professores, a instrumentos e métodos diferenciados de diagnóstico, não se observando, assim, uma forma padrão de se investigar a prevalência da PEA (APA, 2013).

Segundo o Centro de Controlo de Doenças o aumento exponencial da prevalência dos casos de PEA (CDC, 2014), pode resultar da maior capacidade diagnóstica, aliada ao maior conhecimento da população acerca da PEA, considerando também a influência de fatores causais genéticos e ambientais que possam concorrer para este aumento (Cawthorpe, 2017; Fombonne et al., 2009).

Em Portugal encontramos apenas um estudo realizado por Oliveira (2005) que refere uma prevalência estimada de uma em cada mil crianças de idade escolar.

A literatura atual estima que entre 1 a 2% da população mundial tenha PEA (Broek et al., 2014; Baio et al., 2018).

### **4.3. Transições Educativas: Evidências e Estudos na PEA?**

No sentido de conhecer as evidências acerca da transição na PEA, efetuou-se uma pesquisa, nas bases de dados online dos serviços de documentação da Universidade do Minho, nomeadamente nos repositórios científicos como RCAAP, ERIC, SCOPUS, e no portal b-on. Esta pesquisa foi realizada tendo por base estudos e artigos nesta temática, independentemente da metodologia utilizada ou da nacionalidade do artigo em causa.

O enfoque da pesquisa centrou-se em evidências resultantes de estudos ou artigos sobre o tema em estudo. Foram utilizadas palavras-chave em português e em inglês, nomeadamente transição educativa, perturbação do espectro do autismo, intervenção precoce, necessidades especiais.

A literatura denota escassez de estudos acerca da transição de crianças com alterações do desenvolvimento (Janus et al., 2007), tornando-se este fenómeno ainda mais raro se nos reportarmos à transição de crianças com PEA.

A transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB é, atualmente, concetualizada enquanto um conjunto de práticas (...) destinadas a apoiar a transição das crianças para a educação formal (Puccioni, J., 2018).

Com o objetivo de enfatizar uma reflexão acerca do processo de transição, serão a seguir apresentadas algumas considerações tendo por base os resultados de estudos de investigação que analisam as perspetivas das famílias e dos profissionais acerca deste fenómeno em estudo.

Relativamente à transição de crianças com Necessidades Especiais, os estudos realçam obstáculos relacionados com a falta de continuidade entre ciclos educativos. Assim, um estudo desenvolvido por La Paro et al. (2003) realçam que a criança, a família e os professores experienciam descontinuidades na transição para o 1ª CEB. São reconhecidas descontinuidades ao nível da cultura, das competências académicas formais, do ambiente social (mais complexo), do (menor) apoio e ligação familiar e do (menor) tempo com o professor. Num outro estudo, dedicado à perspetiva das famílias, Janus et al. (2008) descrevem vários aspetos que contribuíram para experiências de transição menos positivas, identificando a falta de articulação entre recursos e serviços, a falta de pessoal especializado e de programas adequados, o excesso de burocracia (duplicação de avaliações), a escassez de comunicação entre serviços, a falta de comunicação com a escola, a não participação da família nas decisões relacionadas com a sua criança, o sentimento de não ser bem-vindo na escola e a falta de informação relativamente ao progresso da criança. O referido estudo ainda constatou que há profissionais que adotam poucas práticas de pré-transição.

Mais recentemente, Fontil et al. (2020), numa revisão sistemática da literatura acerca da transição de crianças com PEA e outros problemas de desenvolvimento, enfatizam as necessidades específicas de pais, filhos e profissionais ao nível do apoio durante a transição para a escola, bem como a importância de práticas colaborativas para facilitar o início da frequência escola com sucesso.

Quanto às perceções dos profissionais, o estudo de Jewett et al. (1998) revela como barreiras na transição a mudança de pessoal num curto espaço de tempo, a rigidez dos horários escolares e das políticas organizacionais (impedem os esforços colaborativos), a necessidade de competências práticas no atendimento às necessidades e competências dos alunos, entre outros aspetos.

Por seu turno, no que respeita às práticas de transição reportadas pelos professores, o estudo de La Paro et al. (2003) divulgou ainda que a prática mais usada é a discussão do currículo.

Algumas práticas como as visitas à nova sala, a individualização dos programas e ensino, e o envolvimento da família são ainda inusuais.

Nos Estados Unidos da América têm sido criados ao longo dos últimos anos vários centros de apoio e programas direcionados à transição da criança com alterações do desenvolvimento do hospital para casa, da IPI para a pré-escola e da pré-escola para o 1.º CEB (Harbin et al., 2007; Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Rosenkoetter et al., 1994; Rous, Myers & Stricklin, 2007; Rous et al., 2007). Neste domínio, Janus, Lefort, Cameron e Kopechanski (2007) identificaram as dificuldades mais frequentes, apontando as questões administrativas (e.g., profissionais da educação especial sentiram dificuldade em definir papéis e responsabilidades, assim como ao nível da comunicação entre os dois contextos [de partida e de chegada], dificuldades no acesso à informação, diferenças ao nível do estabelecimento de diagnóstico, duplicação de avaliações e excesso de burocracia); a filosofia de intervenção (podem ser diferentes nos diversos serviços); questões familiares (dificuldade em estabelecer relações; fraca comunicação e participação dos pais nas decisões na escola; fragilidades ao nível do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança na escola); diferenças ao nível das práticas de transição (as atividades só começam após a entrada na escola; práticas individuais em vez de atividades em grupos).

Revisitando a literatura são identificadas várias barreiras inibitórias de um processo de transição harmonioso e eficaz. A literatura destaca a importância da comunicação entre os estabelecimentos de ensino no apoio à transição (Fontil & Petrakos, 2015; O´Toole et al., 2014).

Apesar de os estudos acerca das perceções de profissionais e de famílias de crianças com Necessidades Especiais serem bastante alargados no tempo, é possível identificar entre eles algumas dificuldades transversais (no tempo e nos estudos) em comum, nomeadamente: o estabelecimento de uma articulação efetiva entre escola-família-comunidade, a criação de uma parceria sustentada pela comunicação e relacionamento; e a existência de um planeamento que se prolongue da pré-transição à pós-transição.

Analisando as dificuldades identificadas pelos investigadores, parece fundamental visitar o processo de transição vivido, especificamente as práticas de transição implementadas enquanto instrumento que permitirá a obtenção de uma visão mais abrangente de todo o processo, assim como uma melhor compreensão acerca do mesmo. Congruente com esta perspetiva, Pianta e Kraft-Sayre (2007), sugerem que a avaliação da transição é fundamental para aferir a adequação e o sucesso das práticas implementadas, particularmente ao nível da colaboração e relações. Permitirá ainda conhecer os pressupostos do modelo conceptual que sustentou e orientou as

práticas, assim como o envolvimento e os esforços desenvolvidos pela comunidade. Adicionalmente, essa análise sobre a transição deverá contemplar as perspetivas de todos os envolvidos, incluindo a da família. Assim, tornar-se-á possível aferir a forma como os envolvidos experienciaram todo o processo, e extrair os aspetos que reconhecem como positivos ou negativos.

Numa revisão da literatura internacional efetuada por Rosenkoetter et al., (2009), os autores concluem que a investigação sobre os processos de transição é, maioritariamente, relativa a crianças que apresentam um desenvolvimento típico. Concomitantemente, são poucos os estudos que refletem a transposição dos resultados encontrados para “boas práticas de transição”.

A nível nacional, a literatura sobre a transição para o 1.º CEB revela-se, como enunciado, significativamente escassa, se tivermos como referência os estudos empíricos realizados nos Estados Unidos da América, fundamentalmente, pelo núcleo de investigação da Universidade de Kentucky (National Early Childhood Transition Center – NECT) e na Austrália, pela Queensland University of Technology. Ainda assim, apesar de muitos resultados darem a conhecer práticas promissoras, não está consolidada, de forma uniforme, a criação de programas empiricamente testados e validados em boas práticas de transição.

A investigação na área da transição em IPI assume, em Portugal, como já referido, um destaque pouco explorado. Apesar do declarado enquadramento da transição enquanto processo contínuo que perpassa os diferentes sistemas e que veicula a necessidade de articular o Programa Individual de Intervenção Precoce com o Programa Educativo Individual previsto no 1.º CEB, o Decreto-lei 281/2009 não é explícito quanto aos procedimentos a adotar relativamente a este e outros aspetos da transição. Tal pode conduzir a práticas divergentes que poderão justificar o facto de existirem famílias sem receber o apoio que corresponde às suas reais necessidades de transição. Neste contexto, em Portugal, a investigação dá a conhecer alguns estudos que abordam a articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico (Alves, 2013; Silva & Melo, 2012). Estes estudos dedicam-se à análise da transição em crianças com desenvolvimento típico, incidindo, principalmente, na questão da continuidade curricular (Educação Pré-Escolar e 1.º CEB), formação de professores e papel da família no processo de transição.

No âmbito da IPI, o estudo desenvolvido por Fonseca (2006), pretendeu investigar as práticas de transição dos serviços de IPI para a educação pré-escolar, assim como a identificação dos fatores subjacentes ao processo. As principais conclusões deste estudo apontam que a transição ainda não é entendida enquanto um processo colaborativo entre os pais e os

profissionais dos serviços implicados. No entanto, destacam alguns aspetos positivos, ressaltando a existência de canais de comunicação, a continuidade na transição da creche para o Jardim-de-Infância, bem como a qualidade de apoio e informação prestada à família pelo mediador de caso responsável pela transição durante o processo.

Em 2012, um estudo desenvolvido por Oliveira analisa a perceção dos pais relativamente ao processo de transição da intervenção precoce na infância para o 1.º CEB, onde se concluiu entre outros aspetos que: (a) a decisão da transição foi tomada pelas famílias e profissionais; (b) o planeamento iniciou-se entre 6 a 12 meses antes da transição; (c) as decisões da transição foram registadas num plano; (d) existe um responsável pela transição e que se realizem reuniões de preparação da transição; (e) foi prestado apoio e informação sobre aspetos diversos da transição; (f) ocorreram contactos com a nova escola através de reuniões e visitas; (g) foi realizada a avaliação e o desenvolvimento de competências da criança para a transição com envolvimento das famílias; (h) o relatório de transição foi partilhado com a nova equipa; (i) não se realizaram reuniões de transição, no início do ano letivo, entre a família e programas de partida e de chegada; (j) não se realizaram contactos com a ELI após a transição. A autora identifica, entre outros obstáculos à transição a descontinuidade dos serviços e apoios, a falta de articulação e apoio na aquisição de produtos de apoio necessários, o facto de as necessidades e expetativas individuais não serem tidas em conta, como geradores de insegurança, stresse e angústia para os pais.

Alves (2013) aponta que as práticas dos profissionais implicados no processo de transição, o planeamento da transição, a colaboração entre as partes envolvidas, a comunicação entre os participantes e o apoio prestado à família são fatores que influenciam os resultados do processo de transição.

Cardona (2014), realça a necessidade de desenvolver trabalhos de investigação acerca da transição entre a pré-escola e o 1º CEB enquanto elemento fundamental para a análise e compreensão das implicações que o processo de transição tem na vida das crianças e dos fatores que influenciam positiva ou negativamente a forma como acontece este processo. Da mesma forma, considera que desse conhecimento poderão surgir diretrizes de extrema importância que concerne às práticas de formação, do trabalho realizado com as famílias e das práticas educativas desenvolvidas na educação pré-escolar. Neste sentido, defende a necessidade de refletir e estudar a forma como se processa a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB enquanto prioridade, na medida em que permite minimizar e/ou prevenir problemas a adaptação da criança a um novo contexto educativo e a todos os desafios que lhe estão subjacentes. A autora

refere ainda importância do envolvimento das famílias e destaca a necessidade de se conhecerem, ao nível da investigação futura em Portugal, as perspetivas dos familiares acerca da transição, nomeadamente a forma como estes participam e apoiam os processos de transição das crianças do jardim de infância para o 1.º CEB.

Martinho (2017) destaca, numa investigação desenvolvida no âmbito da análise das perspetivas de pais e profissionais no processo de transição da criança com necessidades educativas especiais do jardim-de-infância para o 1.º CEB, o reconhecimento de que famílias e profissionais partilham da opinião de que processo de transição bem-sucedido assenta no trabalho colaborativo entre os profissionais e famílias. Adicionalmente, pais e profissionais comungam da opinião da existência de falta de comunicação e uma articulação deficitária entre os dois contextos. Não obstante estas considerações, o estudo ressalta ainda a motivação das famílias em fazer parte do percurso dos seus filhos a partir do reconhecimento das suas preocupações e prioridades ao longo do processo de transição.

Todavia, apesar da evidência de preocupações acrescidas por parte dos pais destas crianças, não se conhece, até à data, como é que estes conceitualizam a transição bem-sucedida e que fatores identificam como facilitadores ou obstáculos neste processo. Assim, a multiplicidade de intervenientes e a complexidade das decisões que implica, impõem à transição a necessidade de planeamento, o qual se pressupõe sustentado na colaboração entre os vários elementos, sendo o papel desempenhado por cada um deles entendido como crucial.

Estas conclusões legitimam a ideia de que os primeiros anos da infância são a pedra angular de experiências educativas positivas e eficazes, mas, simultaneamente, evidenciam a existência de uma lacuna persistente na transição da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB (Dunlop & Fabian, 2007).

A investigação a nível nacional e internacional destaca, como vimos, a relevância das transições na vida das pessoas, enquanto potencialmente geradoras de perturbação emocional ou social, assim como responsáveis por descontinuidades na aprendizagem escolar (Petrowsky, Thorpe & Tayler, 2005). Geralmente, a transição está associada a ansiedade e preocupação, decorrente da necessidade da adoção de novos papéis, confronto com novos parceiros e expectativas diferentes. Esta convicção, realçada por estes autores, vem reclamar a necessidade de se assegurar que cada transição seja bem-sucedida, na medida em que pode influir diretamente no bem-estar social e emocional da criança assim como no seu desempenho académico.

Como vimos, a investigação desenvolvida nos últimos anos tem-se orientado segundo dois vetores fundamentais: os riscos que as transições podem trazer para as crianças e os “caminhos que podem facilitar o processo”. Peters (2010), identifica as principais variáveis que podem interferir neste processo: a) as características sócio-familiares das crianças; b) a natureza dos contextos institucionais e c) a intervenção das famílias.

A transição em IPI é atualmente concetualizada como um modelo multidimensional, interativo e complexo e, neste sentido, ultrapassa em larga medida a mudança de uma escola/serviço para outro.

Se analisarmos os estudos existentes sobre esta temática, verificamos escassez de estudos que dão conta das boas práticas de transição, particularmente se nos reportarmos ao caso das crianças com Necessidades Especiais. Concretamente, encontramos estudos que analisaram a perceção dos pais e professores acerca do sucesso na transição, e outros com foco no objetivo de avaliar simultaneamente o comportamento das crianças em sala de aula (Dogaru et al., 2009; Kemp, 2003; McIntyre et al., 2006; Rosenkoetter et al., 2009). A literatura ilustra também a adaptação escolar e atitudes positivas em relação à escola (Dogaru et al., 2009) enquanto preditores de uma transição bem-sucedida. Globalmente, estes estudos foram destacando uma série de práticas promissoras na otimização de transições bem-sucedidas, sendo de destacar a previsão do envolvimento comunitário, a colaboração entre os serviços, (Dogaru et al., 2009; Kemp, 2003; Rous et al., 2008; Rous et al., 2007; Rous, Myers, & Stricklin, 2007), assim como a utilização dos recursos comunitários, que maximizem a oportunidade da criança e da família participarem nas atividades e decisões (Rous et al., 2007). Também o tempo de transição se mostrou como um aspeto relevante (Dogaru et al., 2009), o que pressupõe que os prazos para o planeamento da transição, as atividades de transição, as matrículas, e outros procedimentos devam ser claramente especificados.

Internacionalmente, os resultados dos estudos acerca da transição de crianças com Necessidades Especiais identificam vários stressores vivenciados pelos pais, nomeadamente os fatores relacionados com a transição propriamente dita (por exemplo, a aceitação da criança por parte dos pares, a atitude dos professores), os fatores subjacentes à necessidade de comunicar com novos profissionais e os fatores relacionados com a passagem de práticas centradas na família providenciadas pelos serviços de IPI para outras práticas centradas na criança, no processo de aprendizagem ou no sistema de ensino (Janus, 2011; McIntyre et al., 2010).



Num estudo desenvolvido no Canadá, com 132 pais de crianças com Necessidades Especiais, Janus et al. (2007) constataram que a maioria dos pais reconhece a importância da preparação da transição. Porém, 32,6% dos pais sentiu-se “muito insatisfeito” com a transição e 44,9% relatou problemas ao nível do apoio proporcionado às crianças na escola (Janus et al., 2007). Outro estudo, realizado por Janus, Cameron e Hughes (2008) com 40 famílias reflete que apenas 50% dos pais referiram estar a usufruir dos serviços/recursos previstos na planificação da transição.

Magalhães (2014), num estudo acerca das preocupações e apoios das famílias com crianças com PEA acompanhadas no âmbito da IPI, destaca a preocupação demonstrada pelos pais relativamente ao desconhecimento da população geral em relação à PEA, relacionando o desconhecimento identificado com a possibilidade de ocorrência de situações futuras de bullying. Tal evidência equaciona consideráveis níveis de stresse e preocupações por parte dos pais destas crianças, presentes ao longo do percurso escolar dos seus filhos e, potencialmente, exacerbados em “momentos críticos”, como é o caso da transição para o 1.º CEB.

A investigação na área da transição em crianças com PEA assume, como vimos, ainda uma natureza pouco explorada. Apesar do reconhecimento das preocupações de famílias, a especificidade da PEA pode contribuir para transições particularmente difíceis e para a emergência de preocupações adicionais para estes pais (Forest et al., 2004), na medida em que estão implicados comprometimentos ao nível da reciprocidade e comunicação socioemocional (verbal e não verbal), assim como a presença de interesses restritos (e comportamentos repetitivos), os quais podem contribuir para a complexificação do processo de transição destas crianças (APA, 2013).

Segundo Barnett e Taylor (2009), a preparação de uma criança para a escola depende da confluência de vários fatores intrínsecos, os quais concorrem para a vivência de experiências altamente stressantes para as crianças com PEA, em particular. Estes autores ilustram alguns destes fatores: idade, género, experiência de cuidado, competências sociais e emocionais. À luz destas considerações, alunos do género masculino apresentam mais dificuldades durante a transição para a escola do que alunos do género feminino; crianças de famílias em situação de pobreza e com Necessidades Especiais apresentam mais dificuldades no ajustamento a novos ambientes. Assim, estes factos reforçam a necessidade de todos os intervenientes na transição repensarem as estratégias que possam facilitar ou suavizar os desafios associados à entrada na escola para as crianças com PEA.

Um estudo desenvolvido por Denkyirah e Agbeke (2010) acerca das estratégias implementadas pelos educadores de infância na preparação da transição para a escolaridade formal de crianças com PEA ilustra, tal como evidenciado na literatura, a importância do planeamento da transição de crianças com PEA antes da entrada na escola. A eficácia das transições das crianças com PEA depende, segundo os autores, das estratégias utilizadas, do planeamento e organização do tempo, do apoio aos pais na identificação dos recursos da comunidade, da capacitação e participação dos pais, do estabelecimento de um sistema recíproco de partilha de informações entre o contexto de partida e o contexto de chegada.

Otina e Thinguri (2016) através de um estudo realizado a partir de uma revisão da literatura referem que a transição de crianças para o ensino formal exige preparação, especialmente quando se trata de crianças com PEA. Este estudo confirmou que tanto as infraestruturas como o currículo regular das escolas do 1.º CEB precisam ser alvo de adaptação para incluírem as crianças com PEA. Crianças com PEA, devido à natureza do seu diagnóstico, precisam de instalações básicas bem estruturadas, instalações e serviços, favoráveis à criação de ambientes seguros. As crianças com PEA são, geralmente, pouco flexíveis e resistentes à mudança, o que requer, por vezes, determinado tipo de casa de banho, beber de um determinado tipo de copo, sentar num determinado tipo de cadeira, ou de um tipo particular de configuração de sala de aula, além de outras alterações (sensoriais ou de outra natureza). Tal adaptação do ambiente escolar assume-se enquanto ferramenta indispensável para uma transição bem-sucedida, de acordo com necessidades das crianças com PEA. O estudo revela ainda que os professores precisam adquirir um novo conhecimento acerca das práticas de transição eficazes que permita a aquisição por parte destes de competências e treino relevantes para a transição e educação de crianças com PEA. Todos os intervenientes (pais, cuidadores, outros) precisam de orientação sobre como lidar com crianças com PEA.

Outro resultado a destacar no estudo de Fontil et al. (2019) corresponde à necessidade de mais investigação nesta área, particularmente no que concerne aos requisitos necessários apresentar por parte das escolas do primeiro ciclo que favoreçam processos de transição bem-sucedidos para as crianças com PEA. Adicionalmente, são apresentadas pelos autores recomendações para a prática, nomeadamente:

- i) As escolas do 1.º CEB devem possuir infraestruturas adequadas para crianças com PEA, de modo a que estas crianças possam receber a sua educação num ambiente inclusivo, juntamente com os seus pares sem PEA;

- ii) As pessoas responsáveis pelo desenvolvimento de currículos devem apresentar um currículo adequado às necessidades das crianças com PEA, tal como acontece para as outras crianças.
- iii) O Ministério da Educação precisa de formular novas políticas especificamente dirigidas à educação das crianças com PEA.
- iv) Pais e responsáveis das crianças com PEA devem receber formação (semelhante à fornecida aos professores) no sentido de facilitar a transição.
- v) Os administradores de escolas básicas também beneficiariam de formação na área das necessidades especiais, especialmente focada nas estratégias de como lidar com crianças com PEA.

Dockett et al. (2011) destacam que é importante as escolas disponibilizarem ajuda às crianças com PEA e seus pais no período de transição, permitindo uma compreensão acerca das expectativas, mudanças e ajustamento emocional face às exigências do novo contexto de aprendizagem. Neste sentido, as escolas devem procurar promover um ambiente flexível, adaptável, de apoio, liderança forte, relacionamentos positivos e relacionarem-se com a comunidade.

Quintero e McIntyre (2011) desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar as preocupações dos educadores e as práticas de preparação e envolvimento de pais e professores, especificamente, as experiências de pais e professores ao longo da transição para a escolaridade formal. Neste estudo, os professores foram significativamente mais propensos a relatar maiores preocupações com a transição de crianças com PEA comparativamente às crianças com outros problemas de desenvolvimento. A prática de transição considerada pelos educadores de infância como mais vantajosa, embora não a tivessem implementado, foram os encontros/reuniões com os professores do 1.º CEB (36.8 %). A barreira mais comumente reportada relativamente ao seu envolvimento em práticas de transição foi a falta de tempo (62.9%). Quanto aos pais, não foram encontradas diferenças significativas ao nível do envolvimento em atividades de transição entre os pais de crianças com PEA e os pais de crianças com outras alterações de desenvolvimento.

Beamish et al. (2014) defendem, com base na investigação realizada junto da população australiana, que a transição de crianças pequenas com PEA da IPI para a escolaridade formal precisa ser cuidadosamente planeada, a fim de garantir a manutenção dos ganhos da intervenção, proteger contra o risco de desenvolvimento de sintomatologia ansiosa na criança e família e permitir um início bem-sucedido da educação formal. Estes resultados confirmaram relevância

ecológica das práticas de transição para este contexto australiano (Queensland). Este estudo representa a primeira investigação australiana dirigida à transição para a escola de crianças com PEA.

Blair et al. (2011) referem, igualmente, a importância de políticas estatais desenvolvidas para estimular a pesquisa sobre PEA considerando essa investigação um ponto de partida para a avaliação da eficácia ao nível da implementação dessas práticas (Blair et al., 2011) na transição de crianças com PEA. Além disso, é reconhecida a importância da investigação nesta área como ferramenta que ajuda as equipas na orientação, avaliação e monitorização das transições em relação às práticas implementadas.

A literatura acerca da transição indica uma série de competências básicas que as crianças com Necessidades Especiais devem demonstrar para aumentar a probabilidade de uma transição bem-sucedida. Entre essas competências destacam o trabalho independente, a capacidade para seguir instruções e competências sociais e de comunicação (Chadwick & Kemp, 2002; Janus et al., 2007). No entanto, essas são precisamente as áreas de maior dificuldade que caracterizam as crianças com PEA. Além disso, as crianças com PEA tendem a ter extrema dificuldade em generalizar as aprendizagens e, por conseguinte, as competências aprendidas em determinado contexto têm menor probabilidade de serem transferidas para o contexto da educação formal (Forest et al., 2004).

A importância atribuída às competências socio-comportamentais parecem ser um pré-requisito para o desenvolvimento académico e adaptação escolar das crianças. Como tal, o planeamento da transição deverá contemplar competências sociais e comportamentais das crianças. Os resultados dos estudos levados a cabo por Welchons e McIntyre (2015) sugerem que problemas comportamentais e adaptativos das crianças com ou sem alterações de desenvolvimento são importantes preditores de “resultados” na escolaridade formal. Assim, deve realizar-se uma intervenção atempada que aumente os comportamentos adaptativos e capacidades sociais de forma a promover transições positivas.

## Capítulo II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo deste capítulo será apresentada a opção metodológica que serviu de orientação ao desenvolvimento deste estudo. O capítulo tem início com a descrição da abordagem concetual acerca do paradigma da metodologia qualitativa, seguindo-se a apresentação da finalidade e objetivos da investigação, à qual sucede a reflexão sobre as questões da ética no estudo. Posteriormente, serão também dados a conhecer os critérios de confiança orientadores deste estudo. Por último, terá lugar a descrição do desenho do estudo que integra a caracterização dos participantes, a apresentação do instrumento de recolha de dados, assim como o processo de análise de dados usado neste estudo. Simultaneamente, serão justificadas as opções adotadas de acordo com os objetivos a que nos propusemos responder neste estudo.

### 1. OPÇÃO METODOLÓGICA

A realização de um trabalho colaborativo entre o contexto educativo e a família potencia o trabalho que conduz à máxima realização da criança, contribuindo, assim, para melhoria da sua qualidade de vida (Corsello, 2005; Lee et al., 2008; Reed, Hirst & Hyman, 2012). Neste estudo, esta perspetiva concretiza-se na opção da abordagem qualitativa, da qual se espera o conhecimento da perspetiva em relação à realidade estudada (Denzin et al., 2006) a partir da colaboração entre o investigador e participantes do estudo.

Assim, o recurso à metodologia qualitativa possibilita a construção do conhecimento, através da compreensão da realidade que não pode ser quantificada e da interpretação de forma holística, dinâmica e interativa, permitindo a sua explicação a partir da indução. A compreensão dos fenómenos é realizada de forma global, a partir da investigação da realidade através dos dados que a própria oferece, de forma contextualizada (Bogdan et al., 2011; Denzin et al., 2006).

A natureza do estudo e a pretensão de obter uma visão abrangente da transição e, concomitantemente, compreender as perspetivas de diferentes intervenientes relativamente ao mesmo processo, justifica a opção pela abordagem qualitativa.

A metodologia qualitativa proporciona, assim, uma compreensão acerca da realidade contextualizada, não fragmentada, alicerçada na identificação de questões, na compreensão de fenómenos e na resposta a questões, a partir dos indivíduos que intervêm no processo (Coutinho,

2015). Por outro lado, a pesquisa qualitativa recorre a informações não estruturadas, como material verbal ou visual, e não a contagens, medidas ou números, para chegar a conclusões (Flick, 2009; Gibbs, 2009; Miles & Huberman, 1994), o que vai ao encontro dos objetivos deste estudo.

Outra vantagem da metodologia qualitativa deriva do facto de agregar as diferentes perspetivas dos participantes, não fazendo generalizações nem emitindo juízos, pretendendo alcançar a compreensão e as causas dos vários pontos de vista. O investigador representa o papel de observador da realidade circundante, observando situações no seu ambiente natural, interpretando os significados da forma que lhe são transmitidos (Denzin et al., 2006). Assim, neste contexto, o significado assume extrema relevância neste tipo de investigação, uma vez que o investigador procura compreender a perspetiva daquele que está a investigar (Bogdan & Biklen, 2010).

## **2. FINALIDADE E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

As opções metodológicas subjacentes à realização deste estudo permitem analisar e compreender realística e criticamente a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB de crianças com PEA, salvaguardando a relação de objetividade do investigador, através de um desenho de natureza qualitativa. Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de investigação: Como decorre o processo de transição da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB de crianças com PEA, na perspetiva das famílias e profissionais que as acompanham?

Assim, considerou-se como finalidade deste estudo a análise e compreensão da perceção de pais e de profissionais relativamente à Transição da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB de Crianças com PEA. Com base na análise das perceções das famílias e profissionais da IPI - profissionais das ELI (mediadores de caso), pretende-se conhecer e compreender os fatores associados à mudança, incluindo a mudança. Para tal, partiu-se do pressuposto de que as diferentes perspetivas dos participantes acerca do processo de transição da criança com PEA enriqueceriam a análise e reflexão do tema em estudo.

Tendo em conta o acima mencionado, delinearam-se os seguintes objetivos de investigação:

- Identificar, analisar e compreender:
  - Preocupações e prioridades atribuídas pelos pais e profissionais ao processo de transição;
  - O papel atribuído aos pais e profissionais na planificação e elaboração do plano de transição;
  - As barreiras e facilitadores atribuídos por pais e profissionais ao processo de transição.

A formulação dos objetivos pretende a descrição de processos, com vista à compreensão do fenómeno: as causas, os processos, as consequências e as estratégias (Flick, 2009). No presente estudo o fenómeno em causa circunscreve-se ao processo de transição da criança com PEA da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB.

### 3. ÉTICA E INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A complexidade da investigação qualitativa exige reflexão acerca da forma como determinadas questões éticas devem ser consideradas, especialmente porque nas ciências sociais e humanas, comumente a investigação é realizada com pessoas.

O equilíbrio entre a confidencialidade, a autonomia e a proteção mútua é um tema complexo e nem sempre fácil de alcançar. Tuckman (2002) defende que a investigação deve valorizar a voz e a ação dos sujeitos e salienta, neste âmbito, que é dever do investigador salvaguardar os direitos de quem participa na investigação.

Bogdan e Biklen (2010) reiteram a pertinência das questões éticas na investigação qualitativa concetualizando-as com base nas normas relativas às formas de atuação entendidas como corretas e incorretas por determinado grupo, salientando uma série de reflexões de natureza ética, dirigidas ao participante, necessariamente presentes aquando da construção e condução da investigação, nomeadamente:

- O direito à privacidade ou à não participação: a participação no projeto de investigação por parte dos sujeitos é voluntária, e os mesmos têm o direito de participar ou não participar no projeto. Deve, igualmente, ser respeitada a necessidade/vontade de o participante querer

preservar informações de natureza pessoal. Com o intuito de preservar direitos do participante, o investigador deve inibir-se de colocar questões desnecessárias, não manifestar opinião em relação às respostas fornecidas pelo participante e, previamente, ter obtido o consentimento informado e esclarecido para a proteção e salvaguarda dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Destaca-se, ainda, o respeito no trato com o participante: o participante deve ser informado dos objetivos da investigação e dar o seu consentimento para a participação estudo.

- O direito de permanecer no anonimato: a proteção da identidade do sujeito e os direitos ao anonimato devem ser assegurados por parte do investigador de forma a garantir o anonimato. Os dados de identificação pessoal dos participantes não devem estar acessíveis; a identificação dos participantes pode ser realizada através de letras, números, ou outras formas de identificação.

- O direito à confidencialidade: A confidencialidade dos dados e resultados deve ser garantida; todos os dados relativos ao participante devem ser tratados confidencialmente. Como forma de garantia da confidencialidade, o investigador identifica os dados usando números e não nomes; finalizada a investigação, questionários, protocolos e testes deverão ser destruídos, assim como a informação entre investigador/participante do estudo deverá circular sem intermediários.

- O direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador: Os participantes devem estar protegidos da exposição a riscos superiores aos ganhos que dele possam resultar, isto é, da sua participação no estudo não pode resultar prejuízo.

- Salvaguarda da autenticidade: Ao nível da escrita dos resultados, revelando-se fiel aos dados que obtém no estudo.

Almeida (2012) salientam a necessidade de o investigador avaliar de forma antecipada a aceitabilidade ética do estudo, a clarificação de papéis, obrigações, direitos e responsabilidades mútuas, certificando a garantia prévia do consentimento informado e esclarecido, a salvaguarda da integridade física, mental, e moral dos participantes.

Nesta investigação, foram garantidas estas considerações aos participantes previamente à entrevista. Neste sentido, os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, esclarecidos relativamente à utilização e tratamento dos dados recolhidos exclusivamente para fins académicos. Além disso, foi assumido o compromisso da confidencialidade e anonimato, assim como o respeito pela liberdade dos participantes para recusar ou abandonar, em qualquer momento, a investigação.



No sentido de elucidar relativamente aos critérios que conferem o rigor, a veracidade, a confiança, e a qualidade científica da investigação, inerentes à investigação qualitativa, serão, a seguir, descritos os procedimentos que validam esses critérios.

## 4. CRITÉRIOS DE CONFIANÇA

Na perspetiva de Lincoln e Guba (1991), qualquer investigação deve estar sujeita a técnicas que garantam a salvaguarda de critérios de qualidade e de rigor de forma a ter valor científico, concretamente a **credibilidade** (a capacidade dos participantes confirmarem os dados), a **transferibilidade** (a capacidade de os resultados do estudo serem aplicados noutros contextos), a **consistência/dependabilidade** (a capacidade de investigadores externos seguirem o mesmo método usado pelo investigador), e a **confirmabilidade** (a capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador).

A credibilidade refere-se ao quanto as construções do investigador reproduzem os fenómenos em estudo e/ou os pontos de vista dos participantes na pesquisa. A credibilidade é conseguida através da submissão dos resultados à aprovação dos construtores das múltiplas realidades em estudo (Lincoln & Guba, 1991). Neste estudo, como forma de garantir o critério da credibilidade, utilizaram-se as técnicas de triangulação (triangulation), revisão pelos pares (peer debriefing) e revisão pelos participantes (member checking).

### 4.1. Triangulação

A técnica da triangulação prevê o uso de uma combinação de fontes de dados. Tal pressupõe que os dados recolhidos podem advir de diversas fontes e instrumentos de recolha, o que confere maior sensibilidade, rigor, e legitimidade na compreensão e interpretação da realidade (Denzin & Lincoln, 2000; Lincoln & Guba, 1991).

Denzin (1978), citado por Lincoln e Guba (1991), refere que a prática da triangulação alude a quatro procedimentos: a utilização de diferentes e variadas fontes (diferentes sujeitos), métodos (observações, entrevistas e documentos), investigadores (diferentes investigadores), e teorias (várias teorias de interpretação).

Neste estudo, a realização de múltiplas entrevistas, representando diferentes intervenientes (grupos de pais, grupo de profissionais implicados no processo de transição de

crianças com PEA), pretende garantir que todas as perspetivas são consideradas e, simultaneamente, servir de instrumento de triangulação dos resultados provenientes de diferentes fontes. Paralelamente, os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas, interpretados à luz das teorias de investigação que alicerçam a concetualização teórica, tornaram possível o processo de triangulação de dados.

#### **4.2. Peer debriefing (revisão por pares)**

Esta técnica operacionaliza-se permitindo que um “par” /colega, profissional fora do contexto, detentor de conhecimento em relação ao tema em estudo, analise os dados, teste as hipóteses de trabalho e seja sensível às ideias e preocupações do investigador (Erlandson et al., 1993).

Este procedimento permite ao investigador analisar diversos aspetos da sua pesquisa, incluindo questões éticas, a partilha e discussão de ideias, a interpretação de resultados, questões metodológicas e estratégias de trabalho a adotar, permitindo, assim, melhorar a qualidade do seu estudo (Lincoln & Guba, 1991).

No presente estudo, a revisão por pares, foi concretizada através da distribuição de guiões por diversos sujeitos, conhecedores do tema em estudo e que exercem funções/desempenham papéis semelhantes aos dos participantes do estudo. Esses sujeitos descreveram a sua opinião acerca da compreensão do guião, assim como procederam à identificação de aspetos a melhorar. Na sua globalidade, a opinião foi positiva e especificaram apenas pequenos detalhes a clarificar. Este procedimento que antecedeu a realização das entrevistas reforçou o grau de confiança e compreensão das mesmas por parte da investigadora.

#### **4.3 - Revisão pelos participantes (member checking)**

A revisão pelos participantes consiste em devolver aos participantes do estudo as informações que lhe forneceram, para que estes possam confirmar se as interpretações do investigador traduzem efetivamente as suas experiências/ perspetivas. Neste âmbito, prevê a verificação dos dados, das categorias, das interpretações, e das conclusões do investigador, por parte dos participantes do estudo (Lincoln & Guba, 1991).

Lincoln e Guba (1991) salientam que se trata da técnica mais importante para aferir a credibilidade do estudo, partindo do estabelecimento do grau de concordância dos participantes relativamente à interpretação do investigador, possibilitando, ainda, a correção de erros e/ou interpretações erróneas, assim como o acréscimo de informação.

No decorrer desta investigação, recorreu-se à técnica de member checking, na presença dos participantes, imediatamente após a realização da entrevista, através da apresentação resumida por parte da investigadora dos aspetos mais importantes referidos na entrevista.

#### **4.4. Transferibilidade**

A transferibilidade designa a possibilidade de que os resultados obtidos em determinado contexto de investigação possam ser aplicados noutra contexto e deve constituir-se enquanto preocupação primordial do investigador.

(...) se houver transferibilidade, o fardo da prova fica menos em cima do investigador original do que na pessoa que procura aplicar os resultados do estudo noutra contexto. O investigador original não conhece o ambiente para o qual se vai proceder à transferibilidade, mas quem o faz sabe. A responsabilidade do investigador original termina no momento em que fornece um conjunto de dados descritivos capazes de permitirem que juízos de semelhança sejam possíveis. (Lincoln & Guba, 1991, p. 298)

No sentido de assegurar a transferibilidade, neste estudo, procedemos à descrição pormenorizada do contexto de investigação, assim como dos participantes (garantindo o anonimato), de forma a obter elementos que permitam o melhor enquadramento e compreensão dos resultados.

#### **4.5. Dependabilidade/consistência**

A dependabilidade traduz-se na capacidade de replicar o estudo, seguindo a mesma metodologia, facto que só é exequível se os instrumentos de pesquisa forem “neutros”, isto é, quando aplicados novamente produzem os resultados iguais (Denscombe, 2009). Na investigação

qualitativa, decorrente da constante interação entre investigador e participantes, os resultados são irrepetíveis, pelo que este tipo de replicabilidade é impossível de se conseguir.

Congruente com esta perspetiva, Coutinho (2015) sugere que, na investigação qualitativa, dificilmente se consegue a replicação, uma vez que a interação entre o investigador e os participantes confere unicidade aos estudos e dificulta a sua repetição.

#### **4.6 - Confirmabilidade**

A confirmabilidade pretende averiguar se o investigador estuda objetivamente os conteúdos subjetivos dos sujeitos (Bogdan & Bilken, 1994), se está envolvido na atividade como participante ativo sendo, contudo, hábil para refletir acerca dela como um observador externo, isto é, perceber até que ponto o investigador se esforça por ver a realidade através da perspetiva dos sujeitos envolvidos (Vieira, 1999). Trata-se, igualmente, de avaliar a legitimidade para se inferir dos dados, ou seja, verificar até que ponto as interpretações do investigador não constituem fragmentos da sua investigação (Mertens, 1998).

No final de cada entrevista, foram redigidas anotações e pequenos resumos, descritivos dos aspetos mais relevantes da entrevista, nomeadamente, a atitude do participante face à entrevista, horário e duração da entrevista, o estado de espírito do entrevistado (confiança, confusão, constrangimento...), a existência de contradições do entrevistado, os momentos em que o entrevistado manifestou as suas emoções, alguns aspetos relativos à linguagem corporal, a tonalidade e ritmo da linguagem do entrevistando, entre outras considerações.

### **5. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

#### **5.1. Participantes**

De acordo com Lincoln e Guba (1991) o processo de seleção de participantes assume características determinantes:

- a) A escolha dos participantes não poderá ser antecipadamente definida e, como tal, o número e o tipo de participantes também não o será.

- b) A seleção dos participantes ocorre em série, o que significa que cada participante é selecionado após a análise da informação do participante anterior. Neste sentido, a escolha do participante seguinte visa complementar ou aumentar a informação que esteja em falta.
- c) O conjunto formado pelos participantes sofre constantes redefinições tendo por base os objetivos e o desenvolvimento do estudo, para garantia de participantes com maior relevância para a investigação.
- d) A redundância é o critério de paragem de seleção dos participantes: o número de participantes é definido de acordo com a informação recolhida.

Neste estudo, a seleção dos participantes foi intencional. Uma vez definido o tema em estudo, e tendo como pretensão a obtenção do máximo de informação sobre o mesmo, seleccionámos os participantes com base no tipo de informação a obter a partir dos objetivos definidos.

Assim, podemos afirmar que a seleção dos participantes foi intencional, ou seja, os participantes foram selecionados a partir dos critérios definidos pelo investigador, de acordo com a finalidade e objetivos estabelecidos (Lincoln & Guba, 1991). No processo de seleção foram privilegiados os sujeitos cujas informações e experiências fossem pertinentes para a investigação e a partir dos quais fosse possível a perceção de semelhanças e diferenças (Nogueira-Martins & Bógus, 2004). A seleção dos participantes deve obedecer a critérios que permitam ao investigador extrair a máxima informação relativamente ao tema em estudo e, não sendo à priori estabelecer o número de participantes, este deve ser definido no decurso da investigação (Lincoln & Guba, 1985). Neste estudo, os participantes foram contactados individualmente, de forma sequencial (entrevista após entrevista). Neste sentido, a definição do número de participantes baseou-se no critério da redundância, concluindo-se a seleção dos participantes quando se esgotou a recolha de informação capaz de responder aos objetivos do estudo. Assim, contamos com um grupo de dezasseis participantes.

Dos participantes que integram esta investigação, oito são profissionais das ELI's responsáveis pelo processo de transição e oito famílias de crianças com PEA que no ano letivo 2018/2019 transitaram para o 1.º CEB.

Para este estudo, foram selecionados participantes diretamente implicados no processo de transição de crianças com PEA da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB (pais e profissionais

das ELI's) capazes de responder às questões de investigação formuladas, com motivação para partilhar as suas perspetivas e experiências, possibilitando um melhor conhecimento acerca da forma como decorre a transição das crianças com PEA para o 1.º CEB.

Constituíram-se participantes deste estudo:

- 1) Oito profissionais das ELI's do distrito de Braga com interesse e motivação para participar, responsáveis, no ano letivo 2018/2019, pelo processo de transição para o 1.º CEB de crianças com diagnóstico de PEA e que receberam o apoio da ELI, pelo menos, durante 1 ano.
- 2) Oito famílias responsáveis de crianças com PEA apoiados pela ELI durante, pelo menos, 1 ano, que no ano letivo 2018/2019 transitaram para o 1.º CEB.

Entrevista após entrevista, foi solicitado aos participantes que indicassem outros profissionais/ famílias elegíveis para o estudo. Esta colaboração foi crucial para que se alcançasse um número de participantes capazes de responder à finalidade do estudo.

Os participantes foram contactados individualmente, por telefone. Nesse contacto foi feita a apresentação e dado a conhecer o tema em estudo, detalhados os objetivos da investigação, assim como a pertinência do contributo de cada participante. Paralelamente, procedeu-se ao agendamento do dia e hora da entrevista, explicada a via pela qual iria decorrer (plataforma Zoom) e esclarecidas eventuais dúvidas acerca da utilização desta modalidade. Foi assegurada a confidencialidade das informações recolhidas, o anonimato e o carácter voluntário da participação no estudo.

A partir da entrevista, e com base na informação recolhida, elaborámos a descrição e caracterização detalhada dos participantes. Este procedimento serviu de instrumento para uma melhor contextualização e compreensão das perspetivas dos participantes. Como salvaguarda do anonimato dos participantes, substituímos os nomes dos mesmos.

De seguida, apresentamos a Tabela 4 relativa à caracterização dos profissionais participantes neste estudo.

**Tabela 4**

*Caracterização dos Participantes: Profissionais*

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Habilitações Literárias</b>	<b>Profissão</b>	<b>Formação em IPI</b>	<b>Tempo de serviço em IPI (anos)</b>
<b>Alice</b>	28	Mestrado Intervenção Precoce	Terapeuta Ocupacional	Sim	4
<b>Adelaide</b>	53	Mestrado em Intervenção Precoce	Educadora de Infância	Sim	9
<b>Anita</b>	45	Mestrado em Educação Especial	Educadora de Infância	Sim	9
<b>Elisa</b>	49	Pós-Graduação em Educação Especial e Intervenção Precoce	Educadora de Infância	Sim	9
<b>Lúcia</b>	56	Pós-graduação em Intervenção Precoce	Educadora de Infância	Sim	8
<b>Pilar</b>	27	Pós-graduação em Intervenção Precoce	Assistente Social	Sim	5
<b>Rita</b>	30	Pós-graduação em Terapia da Fala	Terapeuta da Fala	Não	2
<b>Sónia</b>	52	Pós-graduação em Intervenção Precoce	Educadora de Infância	Sim	11

Na Tabela 5 apresentamos a caracterização das oito famílias que participaram no estudo. Destaca-se que, embora a maioria dos participantes sejam mães, duas das participantes são tia e avó da criança. Os motivos que justificam o facto de estas (tia e avó) assumirem o papel de responsáveis pelas crianças prendem-se com constrangimentos impostos pelos horários de trabalho dos pais para articulação com a ELI.

Tabela 5

*Caracterização dos Participantes: Famílias*

Nome	Idade	Habilitações Literárias	Profissão	Relação com a criança	Duração do apoio da ELI (anos)
Francisca	38	9.º ano	Operária Têxtil	Mãe	2
Beatriz	27	12.º ano	Repositora de armazém	Tia	3
Deolinda	39	12.º ano	Operária têxtil	Mãe	2
Soraia	37	12.º ano	Operária têxtil	Mãe	3
Pamela	44	6.º ano	Operária de calçado	Mãe	3
Carmo	55	4.º ano	Reformada	Avó	3
Palmira	33	9.º ano	Operária de calçado	Mãe	6
Zaida	38	12.º ano	Assistente administrativa	Mãe	4

## 5.2. Instrumento da Recolha de dados: A entrevista semiestruturada

De acordo com Lessard-Hébert et al. (2005), as investigações qualitativas, associam-se a três modalidades de técnicas de recolha de dados passíveis de ser usados como fontes de informação. São elas as técnicas baseadas na observação, as técnicas baseadas na conversação (inquérito oral – entrevista, inquérito escrito – questionário) e a consulta de documentos.

O processo de recolha de dados impacta diretamente ao nível da qualidade científica do estudo, assim como das conclusões da investigação. O instrumento de recolha de dados a utilizar pelo investigador deve adequar-se aos objetivos e à finalidade do estudo (Coutinho, 2015).



Para o presente estudo, utilizaram-se as técnicas baseadas na conversação (entrevista). Para Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas procuram, através de um contexto de interação e diálogo, destacar as perspetivas dos participantes. A entrevista é, assim, considerada uma fonte de informação de bastante utilidade e importância, enquadrada num contexto de comunicação e contacto direto favorável à expressão de perceções/experiências acerca de determinada realidade vivenciada pelos participantes, potenciando o acesso ao máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Uma outra vantagem desta técnica de recolha de dados reside no facto de a autenticidade das respostas dos participantes às questões colocadas corresponderem efetivamente às suas experiências e perspetivas (Flick, 2005).

Atendendo aos objetivos e à finalidade da investigação consideramos que o instrumento de recolha de dados que melhor se adequava ao estudo seria a entrevista semiestruturada, na medida em que permite aceder a um vasto leque de perceções e impressões dos familiares e profissionais envolvidos na transição para o 1.º CEB de crianças com PEA.

Segundo Bogdan e Biklen (2010), as entrevistas assumem-se como uma forma de recolha de informação valiosa pelo facto de procurarem captar o discurso do sujeito de forma a que a análise se torne óbvia pelo investigador. No campo da investigação, a entrevista constitui uma conversa que se estabelece entre dois sujeitos que partilham o interesse por determinado tema (Bogdan & Biklen, 2010; Kvale, 1996). Neste sentido, espera-se que o entrevistado, através da comunicação ou diálogo oral, se dê a conhecer, assim como as suas experiências e perceções acerca de determinada realidade.

Apesar de assentes num diálogo ou conversa, as entrevistas realizadas ao serviço de uma investigação seguem uma estrutura própria cujo controlo é definido pelo investigador de acordo com os objetivos que delineou para o estudo. Destacam determinado tema ou assunto e são orientadas por questões sugeridas pelo investigador com vista à obtenção do máximo de informação relativamente ao tema em estudo. Este instrumento de recolha de dados prevê a ocorrência de uma interação entre entrevistador e entrevistado, tornando necessário, por parte do investigador, a criação de uma atmosfera favorável à expressão de opiniões, experiências, opiniões. Neste cenário, o investigador pode ser considerado como instrumento da investigação, na medida em que, além das palavras, emergem outros elementos a partir da conversa estabelecida, tais como gestos, tom de voz, expressões (Bogdan & Biklen, 2010).

O recurso à entrevista semiestruturada enquanto instrumento de recolha de dados exige a definição de um guião de entrevista estruturado de acordo com uma lista de questões/tópicos que se querem ver explorados durante a entrevista. O guião representa um elemento facilitador da condução da entrevista. Desta forma, as questões devem ser claras e concisas, de forma a que o entrevistado compreenda o que lhe está a ser perguntado pelo investigador (Patton, 2002).

Com o objetivo de orientar a condução da entrevista, tendo por base os objetivos do estudo, foram construídos dois guiões (profissionais e famílias) como forma de facilitar o estabelecimento de um fio condutor para o entrevistador, sem, contudo, conferir rigidez ou inflexibilidade na ordem ou obrigatoriedade da colocação das questões (Bogdan & Biklen, 2010). Para o efeito, procedeu-se à seleção dos tópicos mais relevantes acerca do tema em estudo, organizados num roteiro previamente definido. A construção dos guiões das entrevistas (Anexo 1 e Anexo 2) teve em consideração o público-alvo (família e profissionais – responsáveis pela transição) e dividiu-se em três partes. A primeira parte integra questões relativas ao conhecimento da família (guião para os pais – anexo 2) e conhecer a experiência do profissional e a atividade exercida (guião para os profissionais – anexo 1). A segunda parte, relativa ao processo de transição, apresenta a seguinte estrutura: o planeamento da transição, a implementação das atividades de transição e a monitorização/avaliação do processo de transição. A terceira parte inclui questões que visam a identificação de obstáculos/fragilidades no processo de transição (pais e profissionais).

No que respeita ao planeamento da transição, pretendeu-se aceder à perceção dos profissionais/familiares relativamente à importância do desenvolvimento de atividades de preparação da transição, a identificação dos procedimentos/atividades implementados no âmbito do planeamento da transição, assim como conhecer aspetos relacionados com a criança, as preocupações da família e as exigências do novo contexto.

Quanto à implementação das atividades de transição, pretendeu-se conhecer que atividades foram operacionalizadas, quem as executou, quando foram executadas e qual o papel assumido pelos intervenientes ao nível da tomada de decisões e execução das mesmas.

Em relação à monitorização/avaliação do processo de transição ambicionou-se perceber de que forma atuaram as famílias e profissionais em termos da monitorização das medidas implementadas, após ser efetivada a transição, assim como aceder aos dados decorrentes da avaliação do processo por parte dos dois grupos de participantes (profissionais e famílias). Por último, pretendeu-se identificar, na terceira parte, as fragilidades/recomendações de melhoria do

processo de transição propostas pelos pais e pelos profissionais. Seguidamente, construímos os instrumentos de recolha de dados, concretamente os guiões das entrevistas (profissionais e famílias) e procedemos à sua validação.

Conscientes da importância de se aferir a semântica do instrumento antes da sua aplicação, procedeu-se à sua validação. Dedicou-se especial atenção a questões da linguagem, procurando que a linguagem utilizada no instrumento ficasse próxima da linguagem dos respondentes, evitando, assim, dificuldades ao nível da compreensão das questões. Para o efeito, as questões orientadoras das entrevistas aos profissionais foram previamente apresentadas a dois profissionais de uma ELI. As questões das entrevistas dirigidas às famílias foram, de igual forma, apresentadas previamente a um pai e uma mãe de crianças apoiadas no âmbito da IPI. Desta forma, pudemos aceder à opinião de várias pessoas sobre a clareza e pertinência das questões que compõem o guião para que pudessem responder aos objetivos definidos no nosso estudo. Após essa reflexão, procedemos às mudanças ao nível da construção frásica para eliminar ambiguidades e completar com algumas alterações sugeridas, que nos pareceram pertinentes, tais como anular perguntas semelhantes.

A realização das entrevistas foi dinamizada pela investigadora e foi precedida, como acima enunciado, da criação de um guião pré-definido, cujos temas a abordar pretendem caracterizar os parâmetros previstos nos objetivos da investigação. Contudo, a ordem e a forma como as questões foram apresentadas decorreu do desenvolvimento da conversa. O referido guião contribuiu para que nenhum tópico fosse negligenciado e ajudou na abordagem e esclarecimento de questões que respeitem a formas de introduzir e terminar a entrevista (Matthews & Ross, 2010). Pretendeu-se, assim, com esta técnica, diminuir a ambiguidade de uma entrevista não diretiva, na medida em que o esquema inicial da entrevista atribui ao entrevistador uma estrutura que lhe permite orientar-se através de um quadro de referência (Ghiglione & Matalon, 1993). Este procedimento salvaguardou a garantia da confidencialidade da informação abordada, o objetivo do estudo, a forma como os dados foram tratados e o agradecimento aos participantes (Matthews & Ross, 2010). Por impedimentos relacionados com a situação pandémica mundial, foi necessário o recurso a meios informáticos, nomeadamente à plataforma digital ZOOM, para realização das entrevistas. Os procedimentos relacionados com o uso desta plataforma digital serão explicitados no ponto seguinte. Cada sessão foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita. Após a transcrição, e de acordo com os temas emergentes, procedeu-se à respetiva codificação e posterior análise.

### 5.3. Procedimento de Recolha de dados

Para concretizarmos o procedimento de recolha de dados, passámos por várias etapas.

A operacionalização do procedimento de recolha de dados ocorreu de forma sequencial, cumprindo várias etapas. Numa primeira fase, o estudo foi submetido à aprovação da Subcomissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas (SECSH) da Universidade do Minho e posteriormente obtida autorização por parte da Subcomissão Regional do Norte. Cumprindo os requisitos legais, após a obtenção das autorizações por parte das entidades acima enunciadas (SECSH e Subcomissão Regional do Norte) e com base nos objetivos delineados, foram contactadas as ELI´s do distrito de Braga para que pudessem identificar profissionais que obedecessem aos critérios de inclusão estabelecidos para o estudo.

Num primeiro momento, enviámos um email às ELI´s do distrito de Braga descrevendo a finalidade e os objetivos do estudo, com o parecer da orientadora, as autorizações da SECSH e Subcomissão Regional do Norte, e com o consentimento informado. No mesmo email, solicitámos a identificação dos participantes para realização das entrevistas. Após o envio do email, entrámos em contacto com os responsáveis pela coordenação das ELI´s, por telefone, explicando mais detalhadamente as características do estudo. Depois desta conversa telefónica, as Coordenadoras acederam gentilmente, facilitando o contacto com os profissionais a participar no estudo. Após esse momento, estabelecemos o contacto com os profissionais disponíveis para as entrevistas e procedemos ao agendamento das entrevistas.

No atual cenário da pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19), em função das medidas sanitárias de distanciamento social, foram inviabilizados os contactos presenciais e houve necessidade de se recorrer, como anteriormente referido, a um recurso digital (Zoom) como forma de garantir a continuidade da investigação, apesar da pandemia. Os principais constrangimentos relacionados com este recurso prenderam-se com as dificuldades ao nível do agendamento da entrevista, uma vez que os participantes se encontravam em casa com as suas famílias, em situação de confinamento, e com preocupações relacionadas com várias questões: acompanhamento escolar dos filhos, preocupações com a saúde dos próprios e dos familiares, outras. Adicionalmente, ocorreram algumas dificuldades ao nível da ligação (falhas de internet, não familiarização com a plataforma digital). Cada participante facultou o seu email para envio de link de acesso à plataforma ZOOM para a realização da entrevista. No dia anterior à entrevista,

procedemos ao envio das credenciais de acesso à referida plataforma. As entrevistas (profissionais e famílias) tiveram a duração aproximada de sessenta minutos.

Gostaríamos de realçar a disponibilidade e simpatia das Coordenadoras das ELI's no sentido da obtenção dos contactos com os participantes, assim como o interesse e utilidade que reconheceram no nosso estudo. Da mesma forma, mostrar reconhecimento pela prontidão demonstrada pelos participantes em colaborar e em sugerir famílias para integrarem o estudo. Sem esta colaboração, o estudo não seria viável. Desde o início, procurámos estabelecer com os participantes parcerias assentes no compromisso mútuo e respeito. Assim, foi-lhes enviado o consentimento informado e esclarecido do qual consta um conjunto de informações, nomeadamente, a finalidade e objetivos do estudo, a forma como iria decorrer a entrevista, a possibilidade de abandonarem, em qualquer momento, o estudo se assim o entendessem, assim como em relação à gravação dos dados expressamente para fins académicos. Assumimos, igualmente, o compromisso de respeitar e garantir o anonimato, a confidencialidade, e a proteção dos dados obtidos na investigação. O referido consentimento (Anexos 3 e 4) foi enviado por email previamente à entrevista e devolvido pelos participantes após a sua assinatura.

#### **5.4. Procedimento de Análise de dados**

O processo de análise pretende colocar em evidência o tema em estudo, procurando estabelecer uma linha de pensamento que reflita a relação entre a questão de investigação, os dados recolhidos e as conclusões que pretendemos extrair, a partir da construção de uma matriz de orientação e de um sistema de categorização dos dados recolhidos (Yin, 2015). Para que tal seja possível, consideramos que o recurso à análise de conteúdo se afigura vantajoso nesta etapa do estudo, na medida em que permite a análise e categorização dos diferentes dados recolhidos.

A análise dos dados ocorreu, essencialmente, em três fases: a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados (Bardin, 2015). Este processo de organização e codificação, subjacente à análise de conteúdo, requer a consideração de alguns requisitos fundamentais, a decorrer de forma sequencial, como o recorte (a escolha e seleção das unidades, ou seja, dos segmentos do conteúdo a valorizar, com vista à subsequente categorização e contagem frequencial), a enumeração (a escolha das regras de contagem), e a classificação e agregação (ou seja, a escolha das categorias).

A análise de conteúdo coloca à nossa disposição diferentes tipos de análises. Neste sentido, podemos eleger a análise temática ou categorial de um texto, na qual é realizada a contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada (Bardin, 2015). Uma outra opção prende-se com a possibilidade de realizarmos uma análise lexical e sintática de determinada amostra, relativa ao estudo do código do texto, requerendo, porém, o estabelecimento de algumas convenções, especificamente, o número total de palavras ocorridas ou presentes, o número total de palavras ou vocábulos diferentes, e a relação entre as ocorrências e os vocábulos e entre os vocábulos e as ocorrências. Adicionalmente, a decifração estrutural é também uma outra técnica de análise do conteúdo de entrevistas, na qual é realizada uma análise de discurso e narrativa, não sistemática, mas flexível a partir da análise individual das respostas de cada entrevista (Bardin, 2015).

Concernente à análise de entrevistas do nosso estudo, servindo-nos da análise de conteúdo clássica, foi criada uma grelha de análise categorial na qual se atentou à repetição da frequência dos temas na totalidade das entrevistas. Conscientes de algumas limitações associadas, esta técnica assume vantagens no que respeita à fidelidade entre analistas, ao distanciamento permitido, e à evidenciação de constâncias, semelhanças e regularidades.

Quanto aos procedimentos inerentes à análise do material iniciámos com a organização dos dados. Assim, na fase da pré-análise, tendo como principal objetivo a organização dos dados, procedemos à audição cuidada do material recolhido, no sentido de conhecer melhor a perspetiva dos participantes, favorecendo assim as primeiras impressões e orientações (Bardin, 2015; Gibbs, 2009). Após a audição, procedeu-se à preparação do material, que consistiu na transcrição das dezasseis entrevistas. Seguidamente, teve lugar a fase de exploração do material, referente à codificação (Bardin, 2015). Tratou-se de um processo moroso e complexo que culminou com a identificação dos dados para análise, definindo a ideia através de um código (Gibbs, 2009). Efetuámos, então, o recorte do texto em unidades de significação que categorizámos. A categorização consiste numa operação e classificação de elementos constitutivos de determinado conjunto por diferenciação e, posteriormente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente estabelecidos (Bardin, 2015).

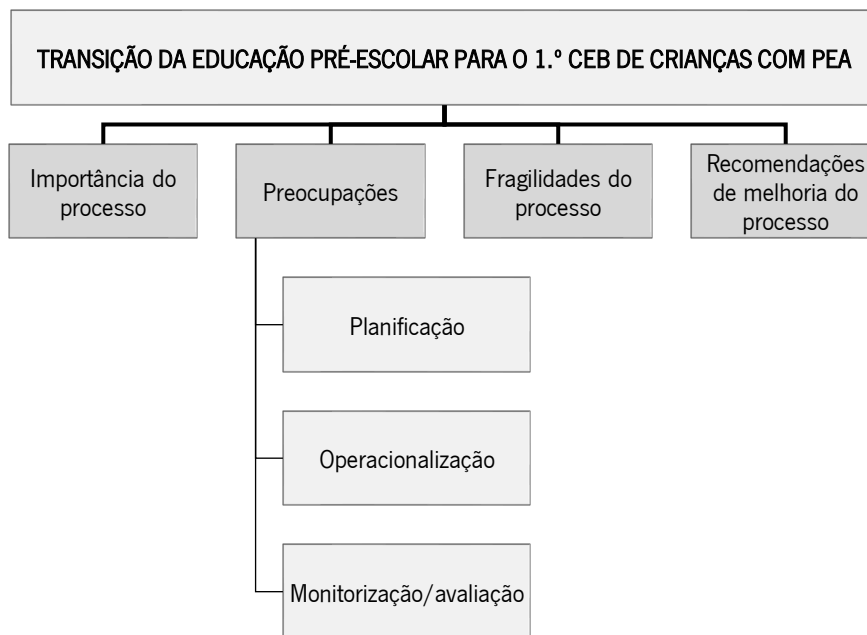
Neste estudo, recorreremos ao critério de categorização semântica, tendo como unidade de análise o tema. Assim, configurámos todas as unidades temáticas com o mesmo conteúdo na mesma categoria (Bardin, 2015). A análise dedutiva esteve na base da criação do sistema de categorias, o qual foi previamente definido.

Em relação às subcategorias, estas surgiram a partir dos dados como, aliás, é típico na análise indutiva (Patton, 2002).

De seguida, apresentamos o sistema de categorias e subcategorias deste estudo.

**Figura 5**

*Categorias e Subcategorias*



## Capítulo III – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo procederemos à apresentação dos dados dos profissionais e das famílias resultantes da análise das entrevistas individuais. Os dados serão apresentados de acordo com o sistema de categorias e subcategorias definido.

### 1. PERSPETIVA DOS PARTICIPANTES: PROFISSIONAIS

#### Participante Alice

##### Quem é?

**Alice** tem 28 anos, é licenciada em Terapia Ocupacional, Mestre em Intervenção Precoce, Pós-graduada em Integração Sensorial e conta, adicionalmente, com várias formações na área da Pediatria e Saúde mental. À data da entrevista, contabiliza quatro anos de experiência no desempenho de funções na área da Intervenção Precoce.

Alice dá a conhecer apenas uma experiência de transição para o 1.º CEB de crianças com PEA, no ano letivo 2018/2019.

#### 1. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Alice realça a importância do processo de transição e do planeamento que lhe está subjacente enquanto experiência “securizante” (¶2) que confere à criança “previsibilidade” (¶2) através da “antecipação da mudança” (¶2) de forma gradual e “confortável” (¶2). Explica também a “importância da consideração dos objetivos e expectativas da família” (¶2). Paralelamente, aponta diferenças quanto à preparação das famílias para este processo, descrevendo a existência de uma associação entre o “tempo de intervenção e a capacitação por parte das mesmas ao nível deste processo” (¶3).

Alice prossegue na sua explicação relativamente ao reconhecimento da importância do processo de transição e alega que “na perspetiva da família há sempre uma insegurança até do desconhecido” (¶5), assim como preocupações relativas à adaptação: “como é que a criança se irá adaptar ao espaço físico, ao ambiente da escola nova” (¶5). Afirma que as “as crianças com



autismo têm maiores dificuldades de adaptação a novos ambientes e rotinas” (¶5) e identifica uma série de desafios que são colocados à criança no contexto de 1.º CEB, como por exemplo: a sobrecarga de estímulos auditivos e visuais, a necessidade de estar mais tempo sentado, os quais sustentam, na sua opinião, as preocupações dos pais relativamente à transição (¶5). Por outro lado, relativamente à criança, reitera o benefício da “antecipação da mudança” (¶6), assim como da preparação do ambiente e rotinas (¶6).

## 2. PREOCUPAÇÕES

Nesta categoria os dados serão organizados de acordo com as três subcategorias de análise definidas.

- a. PLANIFICAÇÃO
- b. OPERACIONALIZAÇÃO
- c. MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO

No que respeita à **planificação** das atividades de transição, Alice defende a sua relevância ao nível da priorização das necessidades da criança e da família (“o que é que é importante fazer agora, o que é que é importante fazermos depois” e salienta que a planificação permite “antecipar atempadamente aquilo que podem ser os desafios pelos quais ela [criança] vai passar” (¶8).

Quando questionada relativamente às preocupações consideradas aquando da **planificação** das atividades de transição, Alice explana que a planificação deve contemplar o conhecimento das escolas que existem dentro da “capacidade geográfica da família, os recursos informais/as pessoas de suporte à família” (¶8), o conhecimento das pessoas do novo contexto e reforça a importância da articulação entre os dois contextos: pré-escolar e 1.º CEB (¶8). Adicionalmente, identifica preocupações relacionadas com a criança, nomeadamente, o comportamento e a “ansiedade gerada nas mudanças imprevisíveis” (¶10), facto que, na sua opinião, justifica a necessidade de “tudo ter de ser planeado de uma forma muito esquemática, muito visual ou até presencial” (¶10).

Quanto às necessidades exigidas à criança no novo ciclo de ensino (1.º CEB), Alice considera que há a preocupação em garantir que o contexto que vai receber a criança a conheça e que, desta forma, possa corresponder às suas necessidades. Assim, refere que deve existir a “articulação entre o pré-escolar e os agentes educativos do 1º ciclo (professor titular, professor da

educação especial, pessoal auxiliar) para que, de facto, eles tenham presente a compreensão do perfil da criança, das suas necessidades e que possam ajustar-se a essas mesmas necessidades” (¶12).

Concernente à exploração da forma como o planeamento da transição contempla as preocupações da família, Alice remete para a necessidade de se atribuir o poder de decisão à família. Segundo a Alice, “quando este poder de decisão é dado à família, sabemos que estamos a ir ao encontro das suas preocupações” (¶15). Alude, a este propósito, ao papel do técnico de IP de “informar a família dos direitos que tem (...) e guiar a família neste processo” (¶15).

Questionada relativamente ao facto de o planeamento da transição considerar as exigências do contexto que irá receber a criança, Alice responde que a articulação prevista no planeamento entre os dois contextos (pré-escolar e 1º CEB) permite “compreender o perfil da criança, as competências que já adquiriu, as competências emergentes, as necessidades e também nos permite, de certa forma, adaptar o ambiente físico e as rotinas” (¶15). Alice elucida que o referido conhecimento possibilita o desenvolvimento de “estratégias que vão permitir a adaptação da criança e vão contribuir para que essas exigências do novo contexto não criem mais ansiedade à criança (¶18). Exemplifica com adaptações no caso de sensibilidade auditiva (almoçar mais cedo, almoçar em casa, almoçar na zona menos ruidosa do refeitório) e no caso da dificuldade da criança em estar muito tempo sentada (estruturar, com o professor, pausas) (¶18). Desta forma, Alice salienta que “partindo do perfil de desenvolvimento da criança e da sua compreensão é negociado, ainda antes da transição ocorrer, todo um conjunto de estratégias que vão permitir (com a ajuda dos novos agentes educativos) que a criança se sinta mais integrada e mais segura no novo contexto (¶18).

Relativamente à **operacionalização** das atividades de transição, Alice identifica a realização de reuniões/encontros com a família e com os agentes educativos de ambos os contextos (o de partida e o de chegada), quando possível, com o professor da educação especial que irá acompanhar a criança e visitas às escolas (¶9 e ¶26). Informa que esta fase tem início cerca de meio ano antes de a transição se efetivar sendo o mediador de caso o responsável pela implementação das atividades no âmbito da planificação da transição (¶22). Reitera que o técnico da ELI assume o papel de “elemento que simplifica a linguagem, que constrói as ideias com a família” (¶22).

Relativamente à **monitorização/avaliação** da eficácia do processo de transição, Alice dá a conhecer que não existe “forma de provar se a transição foi realmente eficaz ou não, a não ser

através do feedback da família e da necessidade que demonstra (ou não) de mais apoio, após o término da intervenção da ELI” (¶32). Esclarece que o feedback em relação a esta questão é obtido através de contacto telefónico informal (¶32).

O seu discurso revela a pertinência de se “monitorizar e avaliar a satisfação da família em relação a este processo” (¶34) como forma de “minimizar todas as ansiedades e securizar o máximo possível a criança e a família” (¶34).

### **3. FRAGILIDADES DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO**

Quando abordada relativamente às fragilidades deste processo, Alice refere a falta de “um guião orientador” e a necessidade de “uma maior uniformização dos procedimentos, principalmente com crianças com características tão específicas como são as crianças do espectro do autismo (¶34). Considera que “os processos de transição acontecem ainda de uma forma muito crua e pouco explorada” (¶34). Adicionalmente, reconhece a necessidade de um maior envolvimento por parte das escolas do 1.º CEB e afirma que o “envolvimento do 1º CEB ainda é também uma luta e luta maior é o reconhecimento da importância deste processo de transição por parte dos professores do 1º ciclo” (¶37). Esclarece que as preocupações das escolas de 1.º CEB surgem tardiamente (após a transição se ter efetivado) e antecipa benefícios, caso a participação dos elementos do contexto de chegada neste processo tivesse início aquando da decisão da escolha da escola por parte da família (¶37).

### **4. RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA**

A propósito das recomendações de melhoria, Alice salienta a criação de “um guião de procedimentos orientadores daquilo que deveriam ser, tendo em conta a evidência científica e as práticas centradas na família, as etapas e procedimentos para crianças do espectro do autismo” (¶38). Sugere também a realização de “ações de sensibilização para os professores de 1º CEB” (¶37) que potenciem a consciencialização dos mesmos relativamente à importância do processo de transição, assim como um envolvimento mais precoce e efetivo por parte dos mesmos ao nível da monitorização e avaliação da eficácia do referido processo.

Seguidamente será realizado um resumo das perspetivas de Alice tal como exposto na Tabela 6.

Tabela 6

*Resumo da perspectiva de Alice*

<b>Importância da Transição</b>	<p>“Qualquer criança precisa de alguma previsibilidade... antecipação, adaptação e segurança (¶2).</p> <p>“As expectativas, (...) objetivos da família com esta transição não podem ser desconsiderados” (¶3).</p>
<b>Planificação de atividades de transição</b>	<p>“priorizar ... necessidades da criança e da família” (¶8).</p> <p>“antecipar (...) os desafios pelos quais ela [criança] vai passar” (¶8).</p> <p>“a planificação deve contemplar o conhecimento das escolas que existem dentro da capacidade geográfica da família, os recursos informais/as pessoas de suporte à família” (¶8).</p> <p>“A articulação entre o pré-escolar e os agentes educativos do 1º ciclo (...), a compreensão do perfil da criança, das suas necessidades” (¶12).</p> <p>“(...) é negociado, ainda antes da transição ocorrer, todo um conjunto de estratégias que vão permitir (...) que a criança se sinta mais integrada e mais segura no novo contexto (¶18).</p>
<b>Operacionalização das atividades de transição</b>	<p>“cerca de meio ano antes de a transição (¶22).</p> <p>“Reuniões/encontros com a família e com os agentes educativos de ambos os contextos e, quando possível, com o professor da educação especial que irá acompanhar a criança”. (¶9).</p> <p>“Visitas às escolas” (¶26).</p>
<b>Monitorização/avaliação da eficácia do Processo de transição</b>	<p>“... o máximo que aconteceu (...) uma chamada, de um ponto de vista informal...” (¶32).</p> <p>“não temos estruturada nenhuma forma de provar se a transição foi realmente eficaz ou não, a não ser pelo feedback da família...”. (¶32).</p>
<b>Fragilidades do Processo de Transição</b>	<p>“... não temos um guião orientador porque (...) isso ajudar-nos-ia a não deixar escapar nenhum passo, a não esquecermos nada...” (¶35).</p> <p>“... os processos de transição acontecem de uma forma muito pouco explorada (...) “(¶36): “a escola não antecipa e não se envolve (...) e quando se deparam com crianças com estas características e com as reais dificuldades, (...) já o processo de transição se efetivou” (¶37).</p>
<b>Recomendações de melhoria</b>	<p>“Estruturar, monitorizar, criar um guião de procedimentos orientadores (...) tendo em conta a evidência científica e as práticas centradas na família.” (¶38).</p> <p>“Considerar também a monitorização e avaliação e (...) garantir que os professores do 1º ciclo têm um papel ativo” (¶39).</p>

## Participante Adelaide

### Quem é?

**Adelaide** tem 53 anos, é Educadora de Infância e Mestre em Intervenção Precoce. Adelaide integra a ELI desde 2011, altura em que passou a acompanhar processos de transição de crianças com PEA. Desde então, contabiliza mais de 9 transições de crianças com PEA, à data da entrevista.

Em relação ao trabalho que desenvolve na ELI, Adelaide alude ao trabalho de consultadoria entre os técnicos da equipa e as educadoras dos contextos onde realiza a intervenção na definição, revisão e avaliação dos objetivos traçados no Plano Individual de Intervenção Precoce. Assim, Adelaide assume que o Jardim-de-infância é o contexto com maior número de casos em intervenção na sua ELI mostrando algum desagrado pelo facto de não dispor demais tempo para as crianças que intervenciona.

### 1. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Adelaide define a transição como “um momento extremamente importante e complicado para as famílias” (¶5) e considera que “quando são crianças com PEA (...) os pais estão mais ansiosos com a transição” (¶5), sugerindo tratar-se de um processo mais complexo quando se trata da transição destas crianças (PEA). A este respeito, valoriza o seu papel e reconhece a sua importância na informação que fornece às famílias: “eu considero-me muitas vezes como uma pedrinha de gelo; quando a água está a ferver eu vou lá acalmar os ânimos (da família) e tento ir respondendo às suas necessidades, atenuando a ansiedade” (¶7). Tendo em conta a sua experiência, deduz que tem “tido bons resultados” no que se refere ao modo como orienta e informa as famílias (¶7). Adelaide observa, na sua prática profissional, desafios mais exigentes ao nível da transição de crianças com PEA relativamente às crianças com “outras problemáticas” (¶35). Assim, afirma que “normalmente é mais complicado não em termos de logística (procedimentos ao nível do planeamento), mas em termos de aceitação por parte dos colegas que estão na escola (professores), porque a palavra autismo os deixa um bocadinho assustados, desconhecem e têm medo” (¶35).

## 2. PREOCUPAÇÕES

Nesta categoria serão apresentados os dados de acordo com as três subcategorias de análise definidas.

- a. **PLANIFICAÇÃO**
- b. **OPERACIONALIZAÇÃO**
- c. **MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO**

Cingindo-nos à **planificação** das atividades de transição, Adelaide acha relevante dar cumprimento ao que está contemplado no Plano Individual de Intervenção Precoce, considerando este documento estruturante na medida em que orienta “os passos a dar, o que é mais importante fazer primeiro e de seguida” (§10) e salienta a necessidade de colaboração dos pais e do respeito pelos “passos que querem dar e quando os querem dar” (§10). No seguimento desta argumentação, Adelaide admite que a planificação é crucial para a boa condução do processo de transição: “se não se preparar, aí as coisas tornam-se muito mais complicadas e a ansiedade torna-se muito maior” (§12).

Adelaide esclarece que o planeamento da transição deve integrar três premissas que considera relevantes: as necessidades exigidas à criança no novo ciclo de ensino, as preocupações da família em relação a este processo, assim como as exigências do contexto que vai receber a criança. Neste sentido, identifica como principal preocupação aquando da planificação das atividades de transição “saber se os pais querem ou não que a criança seja identificada para o 54 (DL 54/2018-Educação Inclusiva)” (§18) admitindo que é mediante essa decisão que irá orientar os passos seguintes (§18). Relativamente aos pais, considera que a principal questão a considerar é relativa ao “contexto para onde querem que os filhos vão...” (§21), dando-lhes (aos pais) “a oportunidade de se pronunciarem relativamente aquilo que pretendem para o filho...” (§22). Da mesma forma, reitera a necessidade de um efetivo conhecimento da criança e das exigências que lhe serão dirigidas no 1.º CEB, destacando como essencial a realização de encontros entre as famílias e os profissionais envolvidos: “... conversamos com os professores, percebemos o funcionamento, o currículo e as dinâmicas (...), os terapeutas também participam...” (§21).

A propósito das escolas de 1.º CEB, alude à ocorrência de sentimentos de insegurança relativamente à receção da criança com PEA: (“os contextos às vezes ficam com receio, ficam com medo, porque não conhecem a criança e não sabem como ela é”; ... estas crianças têm competências, têm muitas, não é? Não são aquela coisa assustadora que muitos colegas pensam

que são (*indignação, pausa*) (¶27) justificando, assim, a necessidade de que “os professores, auxiliares e toda a comunidade educativa conheçam a criança” (¶27). Para tal, aponta a realização das visitas e a partilha de informação (“... as crianças, se assim os pais o quiserem, vão connosco às visitas, também elas conversam com os professores, também elas conhecem o espaço e as outras crianças “(¶21).

Relativamente à **operacionalização** das atividades de transição, informa que ajusta o início em função da ansiedade das famílias: “Se os pais estão mesmo muito ansiosos vamos logo em janeiro visitar a escola” (¶33). Contudo, pelo reconhecimento da necessidade de uma planificação atempada, começa a planificar as atividades com uma antecedência superior ao previsto: “no Plano Individual de Intervenção Precoce está preconizado 6 meses antes, por isso seria em março, mas eu começo sempre muito antes de março” (¶32).

Informa que se trata da realização “visitas” e “reuniões” entre o técnico da EI, Educadores, Professores e Terapeutas (¶21). Concretiza que a operacionalização das atividades é da responsabilidade do mediador de caso (ELI) [¶23].

Adelaide, reforça o envolvimento das famílias em todo o processo e considera a sua participação bastante ativa destacando, igualmente, o seu papel decisor: “bastante ativo (papel) porque eles participam em todas as reuniões, eles decidem todos os passos que vão ser dados” (¶37).

Quando questionada relativamente à **monitorização/avaliação** da eficácia do processo de transição, Adelaide afirma que “não existe nenhuma forma de avaliar” (¶38). Acrescenta que “quando as coisas não estão a correr bem, os pais comunicam” (¶38) e que mediante essa tomada de conhecimento procura “falar com as colegas e, se for o caso, com a educação especial” (¶35). Caso contrário, infere, a partir do silêncio dos pais, que a transição correu bem: “quando os pais não dizem grande coisa e estão em silêncio, eu penso que as coisas estão bem” (¶38). No entanto, o seu testemunho patenteia o reconhecimento do benefício advindo da criação de procedimentos formais de monitorização/avaliação do processo de transição: “Eu acho que seria uma grande ajuda! Penso que sim, era importante que existisse um procedimento formal, também para ser um guia, um orientador para a nossa prática; acho que era bom!” (¶40).

### 3. FRAGILIDADES DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Quando questionada sobre as fragilidades encontradas ao longo deste processo, Adelaide identificou como maior fragilidade o facto de as IPSS's ainda não terem constituídas a EMAEI: “as IPSS'S deveriam ter, a EMAEI; é uma grande falha que nós temos neste momento” (¶43), facto que condiciona, na sua opinião, os procedimentos de articulação com os agrupamentos de escolas no que diz respeito à identificação da criança para a Educação Especial: “os agrupamentos de escolas não são obrigados a fazer a identificação daquela criança antes de ser aluna e, muitas vezes, fazem-no quase como um favor” (¶43).

### 4. RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA

Adelaide identifica a necessidade de se “investir mais na formação dos professores do ensino regular pelo desconhecimento que têm nessa área (PEA)” (¶47). Declara, a este propósito, a importância de se “esclarecer as escolas, os professores, sobre o que é o autismo, para não fiquem tão assustados ao saberem que uma criança com autismo vai para aquela escola” (¶47).

Paralelamente, reforça a urgência da criação das EMAEI's por parte das IPSS's, pelos argumentos já apresentados (¶48).

Na Tabela 7 será apresentado o resumo da perspectiva de Adelaide.



Tabela 7

*Resumo da perspectiva de Adelaide*

<b>Importância da Transição</b>	<p>“um momento extremamente importante e complicado para as famílias” (¶5).</p> <p>“quando são crianças com PEA (...) os pais estão mais ansiosos com a transição” (¶5).</p> <p>“(...) é mais complicado (...) em termos de aceitação (¶35).</p> <p>“(...) tento ir respondendo às suas necessidades, atenuando a ansiedade” (¶7).</p>
<b>Planificação de atividades de transição</b>	<p>“os passos a dar, o que é mais importante fazer primeiro e de seguida” (¶10).</p> <p>“os passos que querem dar e quando os querem dar” (¶10).</p> <p>“se não se preparar, (...) a ansiedade torna-se muito maior” (¶12).</p>
<b>Operacionalização das atividades de transição</b>	<p>“Se os pais estão mesmo muito ansiosos vamos logo em janeiro visitar a escola” (¶33).</p> <p>“no Plano Individual de Intervenção Precoce está preconizado 6 meses antes (...), mas eu começo sempre muito antes de março” (¶34).</p> <p>“os pais assumem um papel bastante ativo porque eles participam em todas as reuniões, decidem todos os passos que vão ser dados” (¶37).</p>
<b>Monitorização/avaliação da eficácia do Processo de transição</b>	<p>“não existe nenhuma forma de avaliar” (¶38).</p> <p>“quando as coisas não estão a correr bem, os pais comunicam” (¶38)</p> <p>“quando os pais não dizem grande coisa e estão em silencio, eu penso que as coisas estão bem” (¶38).</p> <p>“Eu acho que seria uma grande ajuda (...) um procedimento formal, (...) um guia, um orientador para a nossa prática; acho que era bom!” (¶40).</p>
<b>Fragilidades do Processo de Transição</b>	<p>“as IPSS 'S deveriam ter as equipas, as EMAEI 'S; é uma grande falha que nós temos neste momento” (¶43).</p>
<b>Recomendações de melhoria</b>	<p>“investir mais na formação dos professores do ensino regular pelo desconhecimento que têm nessa área (PEA)” (¶47).</p>

**Participante Anita****Quem é?**

**Anita** tem 45 anos, é Mestre em Ciências da Educação, Pós-graduada em Intervenção Precoce e Domínio Cognitivo e Motor. Da sua prática profissional regista 9 anos de serviço em IPI.

Anita é responsável por processos de transição desde a altura em que integrou a ELI (2011), dos quais 4 foram de crianças com PEA.

Em relação ao trabalho que desenvolve na ELI, Anita atribui destaque ao envolvimento da família, à articulação efetiva com os contextos educativos e técnicos (externos) que desenvolvem intervenção com a criança, assim como ao trabalho transdisciplinar intraequipa.

**1. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO**

Anita define o processo de transição como um processo “bastante importante” (¶3) mas alerta para o facto de ser necessário tomar algumas precauções no que respeita à passagem de informação para o 1.º CEB. Assim, refere que a informação que é veiculada de um ciclo para o outro pode também condicionar negativamente o acompanhamento prestado à criança: “... essa informação (plano de transição) pode ser muito útil se bem utilizada, mas o excesso de informação pode ser uma barreira porque vamos balizar de alguma forma aquilo que é o conhecimento prévio da criança, não dando a possibilidade ao elemento que vai receber a criança poder constatar” (¶5). Neste sentido, considera que a principal função da transição passa por constituir a abertura para “um caminho a seguir ..., não um caminho já determinado previamente (pelos técnicos)” (¶5) e neste percurso descreve-se “um anjo da guarda (informa, esclarece, apoia)” (¶32).

Anita reitera a importância do processo de transição para as famílias e, como tal, assume neste processo a função de “informar e capacitar para que eles (família) possam decidir” (¶7). Expressa, da mesma forma, a convicção de que o trabalho feito com as famílias lhes dá a possibilidade de decidirem “de forma informada, dirigir ou pedir a minha colaboração no processo” (¶7). Reforça esta opinião afirmando: “eu tento sempre não passar para eles aquilo que é a minha opinião, mas levá-los a acreditar que devem ser eles a equacionar as respostas e a responder às suas necessidades” (¶13). Todavia, ressalva que nem sempre acontece dessa forma: “às vezes tentamos agilizar e se calhar até vamos cometendo umas pequenas infrações” (¶7).

Paralelamente, salienta que se trata de um “processo complexo” (¶8), pensado com base nas “estratégias que possam ser uma mais-valia para a criança” (¶8), de forma a constituir “uma preparação, uma antecipação do ingresso no 1º CEB” (¶8), no caso de crianças com PEA, “condicionada pelas suas dificuldades de adaptação” (¶8). Ainda em relação à transição, Anita elucida acerca da necessidade de “trabalho prévio” a desenvolver com a família, criança e contextos educativos (de partida e de chegada), sustentada no reconhecimento da importância deste processo para os elementos enunciados: família, criança e contextos educativos (¶9).

## 2. PREOCUPAÇÕES

Segue-se a apresentação dos dados com base nas três subcategorias de análise estipuladas.

- a. PLANIFICAÇÃO
- b. OPERACIONALIZAÇÃO
- c. MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO

No que concerne à **planificação** das atividades de transição, Anita preconiza como fundamental atender a uma preparação atempada e, para tal, tratando-se de crianças com PEA, em fevereiro dá início ao processo - 7 meses antes da transição se efetivar (¶12). Considera, ainda, a necessidade de auscultar a família relativamente a determinadas questões, das quais destaca: “a obrigatoriedade legal para ingressarem no 1º CEB, se é opção de a família fazer a escolha de a criança ficar mais um ano ou não (no jardim-de-infância) e considerar com a família os benefícios de se pedir o adiamento de matrícula” (¶12). Acrescenta ainda preocupações relacionadas com o “espaço” (¶16) (logística/tipologia do contexto) e com as questões curriculares: o que vai ser exigido à criança e qual o método de ensino/recursos que vão ser utilizados” (¶16). Esclarece que estas preocupações são comuns a si, enquanto mediadora de caso, e aos pais (¶16).

A propósito da **operacionalização** das atividades de transição, informa ser a própria a responsável, enquanto mediadora de caso, e esclarece que os primeiros procedimentos ocorrem “quase sempre em fevereiro” (¶13). As primeiras diligências, correspondem, segundo a própria, a “contactos telefónicos para com a família, segue-se o envio da legislação (DL 54/2018) para poderem amadurecer a ideia e conseguirem perceber melhor o processo” (¶13). Após esta fase, “formaliza-se a reunião presencial com a família e toma-se conhecimento das suas pretensões,

assim como da escolha da escola” (¶13). Declara, a este propósito, que “todas essas decisões têm de ser feitas e tomadas por eles (família), porque senão está-se a subverter papéis e essa subversão não é saudável” (¶15).

Anita refere ainda que, posteriormente, por volta de maio, tem lugar o “apoio nas matrículas no 1.º CEB” (¶37). Informa que costuma ajudar na questão burocrática e que às vezes “é preciso acompanhar os pais à escola para efetivar a matrícula da criança” (¶37). Em junho/julho, ocorrem “as reuniões com a educadora titular, o coordenador da EMAEI, terapeutas e agendam-se as visitas” (¶13). Finalmente, em outubro/novembro, ocorre o “término do processo” (¶28). Anita sublinha que a data que escolhe para encerrar o processo de transição (outubro/novembro) está relacionada com o reconhecimento da sua parte da importância de se evitar “um corte muito abrupto (com a ELI) quando as pessoas ainda não se entrosaram com o ciclo seguinte, e ainda não têm aquela confiança à qual estão habituados: o elo de ligação” (¶21).

De todos os procedimentos inerentes ao processo de transição, Anita destaca o “poder da família no que respeita à tomada de decisão” (¶15) considerando, igualmente, o seu envolvimento: “A família tem de estar sempre na linha da frente, independentemente de tudo o resto”; “A família é o pilar” (¶52).

Questionada relativamente à ocorrência de **monitorização/avaliação** da eficácia do processo de transição, Anita esclarece que o facto de prolongar o processo de transição até outubro/novembro permite “monitorizar e avaliar como estão a correr as coisas” (¶36), através dos contactos que recebe dos pais (“os pais ligam ou mandam mensagem” (¶37) e por parte da EMAEI, “se surgir alguma dúvida” (¶37). Contudo, segundo a perspetiva de Anita, existe uma avaliação qualitativa, percecionada pelo mediador de caso relativamente à eficácia do processo de transição: “Eu acho que não se consegue quantificar, mas consegue-se qualificar” (¶37). Reitera que, “de uma forma geral, a maioria dos contextos (públicos) já reúnem condições, o processo é harmonioso, corre bem, as famílias ficam muito agradadas, as crianças ficam bem integradas e são colmatadas as suas necessidades” (¶43).

### 3. FRAGILIDADES DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Questionada relativamente às fragilidades encontradas no processo, Anita identifica a dificuldade de “aceitação por parte de algumas instituições, particularmente as privadas, para receber crianças com algum tipo de perturbação ou patologia associada” (¶39), definindo esses contextos como “pouco inclusivos” (¶41). Faz também alusão à existência de constrangimentos inerentes à articulação com o contexto para o qual a criança irá transitar, principalmente ao nível da identificação da criança para a Educação Especial, decorrente do facto de as IPSS “não terem constituída EMAEI, tal como estipulado por lei” (¶21).

### 4. RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA

Concernente às recomendações de melhoria, Anita salienta a importância de existir EMAEI nos estabelecimentos privados (IPSS's) como facilitador da transição e, sustentada na sua opinião de que “os técnicos das ELI'S em representação do Ministério da Educação são os mais capacitados para agilizar o processo (transição)” (¶46), sugere a criação de “um procedimento que oriente os técnicos das ELI's para solicitar a colaboração/auscultação dos educadores/professores das ELI's no que respeita ao planeamento da transição” (¶46), de forma a não se comprometer a “qualidade do mesmo” (¶46).

Na Tabela 8 será apresentado o resumo da perspetiva de Anita

**Tabela 8**

*Resumo da perspetiva de Anita*

<b>Importância da Transição</b>	“bastante importante” (¶3). “um caminho a seguir” (¶5). “uma preparação, uma antecipação do ingresso no 1.º CEB condicionada pelas suas dificuldades de adaptação” (¶8). “trabalho prévio a desenvolver com a família, criança e contextos educativos (de partida e de chegada)” (¶9).
<b>Planificação de atividades de transição</b>	“estar sempre atenta aos timings” (¶12). “(…) considerar com a família ... pedir o adiamento de matrícula” (¶12). “o espaço, a logística/tipologia do contexto, (...) as questões curriculares: o que vai ser exigido à criança (...), os recursos” (¶16). “as necessidades exigidas à criança (...), as preocupações da família (...) e as exigências do novo contexto (¶21).

Tabela 9

*Resumo da perspectiva de Anita (cont.)*

Operacionalização das atividades de transição	<p>“quase sempre em fevereiro” (¶13).</p> <p>“contactos telefónicos (...), a reunião presencial com a família e toma-se conhecimento das suas pretensões, assim como da escolha da escola” (¶13). Em maio, “apoio nas matrículas no 1.º CEB (¶37). Em junho/julho, “as reuniões com a educadora titular, o coordenador da EMAEI, terapeutas e agendam-se as visitas” (¶13). (...) outubro/novembro, ocorre o “término do processo” (¶28).</p>
Monitorização/avaliação da eficácia do Processo de transição	<p>“...não se consegue quantificar, mas consegue-se qualificar” (¶37).</p> <p>“os pais ou a EMAEI ligam ou mandam mensagem (...), se surgir alguma dúvida” (¶37).</p>
Fragilidades do Processo de Transição	<p>“as IPSS não terem constituída EMAEI, tal como estipulado por lei” (¶21).</p> <p>“dificuldades de aceitação ... instituições privadas, para receber crianças com algum tipo de perturbação...” (¶39), (...) são contextos “pouco inclusivos” (¶41).</p>
Recomendações de melhoria	<p>“Constituir EMAEI nas IPSS’s” (¶38).</p> <p>“um procedimento que oriente os técnicos das ELI’s para solicitar a colaboração/auscultação dos educadores/professores das ELI’s no que respeita ao planeamento da transição” (...), de forma a não se comprometer a “qualidade do mesmo” (¶46).</p>

### Participante Elisa

#### Quem é?

**Elisa** tem 49 anos de idade, é Educadora Especializada (Educação Especial), não tem formação em Intervenção Precoce e trabalha há nove anos na ELI. Foi responsável por processos de transição desde a altura em que integrou a ELI (2011), dos quais dois foram processos de transição de crianças com PEA.

Em relação ao trabalho que desenvolve na ELI, Elisa atribui à articulação efetiva entre a escola e a família a chave para o sucesso da intervenção.

## 1. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Em relação à importância da transição, Elisa considera que a planificação é crucial para que “a sua concretização seja eficaz” (¶13). De acordo com a sua perspectiva, tal procedimento pressupõe a consideração das necessidades da família e da criança, clarificando a sua relevância para ambas enquanto indicadores de adaptação positiva “ao novo contexto” (¶7).

## 2. PREOCUPAÇÕES

Tendo por base as três subcategorias definidas, apresentamos, a seguir, os dados.

- a. PLANIFICAÇÃO
- b. OPERACIONALIZAÇÃO
- c. MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO

Elisa esclarece que a planificação deve ser antecedida do “levantamento das suas competências e défices da criança (...)” (¶5) para que a mesma possa espelhar um “plano adequado às suas reais necessidades” (¶5). Paralelamente, identifica como premissas fundamentais a disponibilização de informação por parte das escolas, a comunicação entre os dois contextos (partida e chegada), o estabelecimento de uma relação de confiança e a promoção de “uma cultura de envolvimento das famílias” (¶8).

Em relação à integração das preocupações da família no processo, Elisa enfatiza as particularidades das crianças com PEA, nomeadamente as alterações ao nível da comunicação, do comportamento e das relações interpessoais, as quais constituem as maiores preocupações das famílias (¶13). No que respeita ao novo contexto, considera a necessidade de se proceder à “sensibilização da comunidade educativa” (¶11) para as questões da PEA, em geral, e da criança, em particular para que as mesmas sejam alvo de atenção diferenciada (¶13).

Quando abordada relativamente à **operacionalização** das atividades de transição, declara ser a responsável pela sua implementação, enquanto mediadora de caso. Informa que dá início ao processo, habitualmente, quatro meses antes da transição se efetivar e considera ser o “*timing* adequado” (¶19). As atividades que desencadeia são, segundo a própria, contactos com a família e reuniões de articulação entre o pré-escolar e o agrupamento para o qual a criança irá transitar (¶14). Adianta que procura ajudar as famílias no sentido de conhecerem melhor os contextos e os

direitos, dando informações sobre as escolas e sobre os apoios existentes na comunidade (¶32). Segundo a Elisa, a família está incluída em todas as atividades desenvolvidas (¶20).

Relativamente à monitorização/**avaliação** da eficácia do Processo de Transição, Elisa afirma que procede à avaliação da eficácia do processo de transição, após a mesma se ter efetivado, através de contactos (informais) com as famílias (¶25) e com o departamento da educação especial (¶23).

### **3. FRAGILIDADES DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO**

Quando questionada sobre as fragilidades encontradas, ao longo do processo, Elisa identificou como maior fragilidade o desgaste das famílias (¶26) o qual, na sua opinião, condiciona o envolvimento das mesmas (¶28). Refere que a declarada fragilidade por parte das famílias impõe, por parte do técnico da ELI, um reposicionamento sustentado no reforço do apoio e orientação (¶30).

### **4. RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA**

Elisa começa por reconhecer o sucesso das transições pelas quais foi responsável (¶33) e prossegue destacando a necessidade de maior envolvimento por parte do setor da saúde (¶33) no que respeita às questões diagnósticas e esclarecimento junto dos pais e professores das características da PEA, antecipando benefícios da referida participação destes agentes (saúde) no planeamento da transição (¶35). Por fim, considera importante a existência de uma maior sensibilização/conhecimento por parte das escolas (incluindo a educação especial [educação inclusiva] e toda a comunidade educativa) para este tipo de perturbação (¶40).

Seguidamente, na Tabela 9 podemos observar o resumo da perspetiva de Elisa.



Tabela 10

*Resumo da perspetiva de Elisa*

<b>Importância da Transição</b>	“consideração das necessidades da família e da criança” (¶13). “promover a adaptação positiva ao novo contexto” (¶7).
<b>Planificação de atividades de transição</b>	“plano adequado às reais necessidades” (¶5). “disponibilização de informação, a comunicação entre os dois contextos (¶8). “preocupações da família (...) comunicação, comportamento e as relações interpessoais” (¶13). “sensibilização da comunidade educativa para a PEA (...) atenção diferenciada” (¶13)
<b>Operacionalização das atividades de transição</b>	“4 meses (...), <i>timimg</i> adequado” (¶19). “contactos com a família e reuniões de articulação entre o pré-escolar e o agrupamento” (¶14). “informações sobre as escolas e os apoios existentes na comunidade” (¶32). “a família está incluída em todas as atividades desenvolvidas” (¶20).
<b>Monitorização/avaliação da eficácia do Processo de transição</b>	“contactos informais com o departamento da educação especial e com as famílias” (¶25).
<b>Fragilidades do Processo de Transição</b>	“desgaste das famílias (¶26) (...) condiciona o envolvimento das mesmas” (¶28). “necessidade de maior envolvimento por parte do setor da saúde” (¶33).
<b>Recomendações de melhoria</b>	“maior envolvimento dos agentes da saúde no planeamento da transição (...) diagnóstico e esclarecimento (pais e professores)” (¶35). “sensibilização das escolas para este tipo de perturbação” (¶40).

### Participante Lúcia

#### Quem é?

**Lúcia** tem 56 anos, é Licenciada em Português e Educação de Infância, Especializada em Educação Especial e Intervenção Precoce. Trabalha há 8 anos em Intervenção Precoce. Lúcia é responsável por processos de transição desde 2012, altura em que ingressou na ELI.

Em relação ao trabalho que desenvolve na ELI, Lúcia alude à vasta equipa que integra (11 elementos, dos quais 4 são destacados pelo Ministério da Educação). Decorrente do elevado

número de crianças que acompanham tiveram necessidade de recorrer à criação de lista de espera. Refere tratar-se de um trabalho complexo, mas gratificante.

Lúcia é responsável por processos de transição há 8 anos, altura em que integrou a ELI. Não consegue concretizar o número de processos de transição de crianças com PEA que já acompanhou, mas adianta uma média de 8 (1 por ano, sensivelmente).

## 1. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Lúcia caracteriza o processo de transição como um processo muito importante do qual fazem parte uma série de procedimentos a cumprir (¶24) e cujo principal objetivo é “dar tranquilidade, ajuda e segurança aos pais” numa fase que considera ser de grande ansiedade (¶32). Clarifica esta ideia tecendo considerações relativamente à necessidade de existir um “vínculo profissional e empatia” com a família, enquanto elementos securizantes e de apoio (¶34). Acrescenta, neste seguimento, a pertinência de nos “colocarmos no lugar do outro (família)” (¶35). Refere também que se trata de ajudar os pais a encontrar “a escola mais ajustada” (¶19) e reitera a importância a agilização de procedimentos conducentes à identificação das crianças para a Educação Especial (DL 54/2018) e subsequente colaboração com a Educadora Titular, EMAEI e pais na construção do RTP (Relatório Técnico Pedagógico) para garantia da continuidade dos apoios no 1.º CEB.

O seu testemunho evidencia a relevância atribuída ao conhecimento que detém sobre as escolas no aconselhamento que dá às famílias (¶25) e ilustra com afirmações: “Como eu já trabalho há 31 anos e, praticamente, conheço as escolas todas daqui da zona e conheço as colegas...; então, vai um bocadinho, por influência minha; olhe esta escola não é tão adaptada para o seu filho” (¶30) permitindo, segundo a própria, ir “ao encontro das características da criança” (¶42). Não obstante, faz a ressalva de que a decisão deve ser da família: “... também é muito importante que seja a família a decidir e não eu” (¶50); “Eu presto todas as informações aos pais e os pais é que são soberanos, eles é que vão escolher a escola, mediante os quadros que eu apresento” (¶60).

## 2. PREOCUPAÇÕES

As três subcategorias abaixo apresentadas orientam a organização dos dados que se seguem.

- a. **PLANIFICAÇÃO**
- b. **OPERACIONALIZAÇÃO**
- c. **MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO**

No que concerne à **planificação** das atividades de transição, Lúcia atribui especial destaque à escolha da escola. A este propósito, informa que esta é uma das primeiras questões que considera logo no início do ano letivo prévio à transição (§19). Assim, reconhece a importância de serem consideradas as necessidades e preocupações da família, no âmbito da escolha da escola do 1.º CEB, ou outras questões como o comportamento ou a fala da criança (§19). Atribui, igualmente, relevância à planificação pelo facto de considerar que permite antecipar as dificuldades e agir preventivamente para que não se verifiquem e, simultaneamente, servir de garantia à continuidade do apoio através da Educação Especial e/ou outros apoios: CRI, serviço de transporte, outros (§28).

Esclarece que não encontra preocupações acrescidas ao nível da planificação da transição das crianças com PEA relativamente às outras crianças sem este diagnóstico: “os pais têm as mesmas preocupações” (§43), o que implica diligenciar os mesmos procedimentos.

Reportando-se às necessidades exigidas à criança no novo ciclo de ensino (1.º CEB), Lúcia atenta às características do mesmo, aludindo, a título de exemplo às suas dimensões e declara ser importante dar preferência às escolas pequenas em detrimento dos grandes centros escolares (§42) acautelando, assim, as dificuldades de adaptação destas crianças.

A propósito da **operacionalização** das atividades de transição, declara ser a própria a responsável e esclarece que as primeiras diligências ocorrem no início do ano: “eu inicio com a minha informação (sobre as escolas) logo no início do ano” (§70), formalizando o “processo a partir de março: “em março vêm os procedimentos todos formais” (§70). Dá a conhecer que se trata de reuniões, questões burocráticas e visitas: “reuniões, levar os pais a visitas, atas” (§70). Esclarece que tem a preocupação de agendar reuniões de articulação “com todos os envolvidos” (§22): “diretores do agrupamento, educadora titular, coordenadora do estabelecimento e pais” (§30). Demarca, ainda, a importância da colaboração na identificação da criança para a Educação

Especial, através da articulação com a EMAEI do agrupamento de escolas para o qual a criança irá transitar: “a partir de março é que, pronto, acontece a identificação [...] e temos de articular com a coordenadora da EMAEI” (¶22).

Questionada relativamente à ocorrência de **monitorização/avaliação** da eficácia do Processo de Transição Lúcia afirma que nunca ter avaliado (formalmente) o processo e o seu discurso é revelador de que este aspeto não lhe confere preocupação: “eu nunca avaliei” / “eu acho que como eu faço as minhas colegas também fazem. Portanto, estamos todos no mesmo barco, porque acho que elas também se preocupam” (¶63). Contudo, em relação à forma como decorre este processo, Lúcia faz “uma avaliação mesmo muito positiva” (¶63). Declara, porém, a realização de contactos informais (telefonemas) estabelecidos com a escola do 1.º CEB, durante o 1.º ano, para articulação/colaboração e passagem de estratégias: “elas pediam-me estratégias e eu articulava, no 1º ano”, “eu cedo o meu telefone” (¶65). Em relação à família, refere que procede da mesma forma: “eu vou comunicando para saber se está a correr tudo bem e a família dá-me o feedback” (¶68).

### 3. FRAGILIDADES DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Quanto às fragilidades encontradas no processo, Lúcia aponta a falta de preparação por parte das educadoras titulares (pré-escolar) ao nível das orientações aos pais: “muitas vezes as educadoras também não estão preparadas para dar as orientações, informações aos pais” (¶70). Adicionalmente, remete para a dificuldade verificada ao nível da identificação da criança para a Educação Especial por parte dos estabelecimentos privados (IPSS ‘s) pelo facto destes, na sua maioria, não terem ainda criada a EMAEI: “os privados não têm EMAEI” (¶70); “estamos sujeitos à boa vontade dos agrupamentos”, “é a maior fragilidade que encontro” (¶71).

### 4. RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA

Lúcia, em relação às recomendações de melhoria, reitera a importância de existir EMAEI nos estabelecimentos privados, como garantia da continuidade dos apoios para a criança e a formação/preparação dos educadores para as questões da PEA (¶70, ¶71 e ¶75).

Podemos observar na tabela infra (Tabela 10) apresentada o resumo da perspectiva de Lúcia.

**Tabela 11**

*Resumo da perspectiva de Lúcia*

<b>Importância da Transição</b>	<p>“muito importante” (¶24).</p> <p>“dar tranquilidade, ajuda e segurança aos pais” (¶32).</p> <p>“ajudar os pais a encontrar a escola mais ajustada” (¶19).</p>
<b>Planificação de atividades de transição</b>	<p>“necessidades e preocupações da família” (¶19).</p> <p>“comportamento ou a fala da criança” (¶19).</p> <p>“escolha da escola” (¶19).</p> <p>“antecipar as dificuldades e agir preventivamente (...), garantia à continuidade do apoio” (¶28).</p> <p>“dificuldades de adaptação destas crianças” (¶42).</p> <p>“caraterísticas do contexto (...), dar preferência às escolas pequenas” (¶42).</p>
<b>Operacionalização das atividades de transição</b>	<p>“(…) logo no início do ano” (¶70).</p> <p>“reuniões, levar os pais a visitas, atas” (¶70).</p> <p>“reuniões de articulação com todos os envolvidos: diretores do agrupamento, educadora titular, coordenadora do estabelecimento e pais” (¶30).</p> <p>“... articulação com a coordenadora da EMAEI” (¶22).</p>
<b>Monitorização/avaliação da eficácia do Processo de transição</b>	<p>“eu nunca avaliei” (¶63).</p> <p>“contactos informais (telefonemas) estabelecidos com a escola do 1<sup>a</sup> CEB” (¶65).</p> <p>“eu vou comunicando (...) a família dá-me o feedback” (¶68).</p>
<b>Fragilidades do Processo de Transição</b>	<p>“as educadoras também não estão preparadas para dar as orientações, informações aos pais” (¶70).</p> <p>“os privados (IPSS ‘s) não têm EMAEI” (¶71).</p>
<b>Recomendações de melhoria</b>	<p>“Criação de EMAEI em todos os estabelecimentos” (¶70).</p> <p>“formação/preparação dos educadores para as questões da PEA” (¶70, ¶71 e ¶75).</p>

## Participante Pilar

### Quem é?

**Pilar** tem 27 anos, é licenciada em Serviço Social e tem uma Pós-graduação em Intervenção Precoce. O seu percurso profissional em Intervenção Precoce conta, à data da entrevista, com 5 anos de experiência no desempenho dessas funções. Pilar é responsável por processos de transição desde 2015, altura em que ingressou na ELI.

Em relação ao trabalho que desenvolve na ELI, Pilar alude ao trabalho transdisciplinar desenvolvido intra equipa e a consideração das preocupações e envolvimento da família em todo o processo de intervenção.

Pilar teve apenas uma experiência de transição para o 1.º CEB de crianças com PEA, no ano letivo 2019/2020, da qual destaca a necessidade do desenvolvimento de um trabalho efetivo com a família orientado para as preocupações face ao contexto, assim como para o ajustamento da criança às novas exigências do mesmo.

### 1. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Pilar considera a transição um “dos papéis primordiais da IP” (¶3), atendendo à “ansiedade associada à mudança de contexto” (¶3), e à “incerteza de perceber como a criança se vai desenvolver e adaptar ao contexto” (¶3). Enaltece o papel do plano de transição enquanto ferramenta que “ajuda a focar em aspetos essenciais (...) para a melhoria da qualidade de vida daquela criança no contexto onde [a criança] vai estar” (¶3).

Relativamente a família, afirma que se trata de “uma forma de a descansar, de perceber que há um plano” (¶5) e explicita o papel “da literacia: o que é uma transição, o que a criança vai adquirir na transição, quais são as mudanças que vão acontecer na vida dela [criança] (...) acaba por trazer muitos benefícios para todos” (¶5).

Reitera que o planeamento da transição contribui para um contexto (1.º CEB) “mais inclusivo” (¶7), o qual poderá contemplar aspetos relacionados com as características da criança, nomeadamente a necessidade de adaptações ambientais, como por exemplo, a criação de “contextos mais estruturados” (¶7).

Pilar dá a conhecer o envolvimento da família e aponta a necessidade prévia de serem auscultadas “as suas expetativas” (¶16) e pretensões. Reforça a pertinência do referido envolvimento através da metáfora “a família é o motor do processo de transição” (¶16).

Adicionalmente, enfatiza os benefícios da transição associados à criança, sugere que se trata de “preparar o contexto para a chegada dela[criança]” (¶4) e descreve a importância do conhecimento que a ELI detém acerca da criança neste processo vincando que, desta forma, “estamos a prepará-la [criança] e a preparar o contexto para a receber” (¶4).

O seu testemunho evidencia a relevância atribuída às atividades/encontros com as famílias ao longo do processo de transição, numa lógica de capacitação e autonomia ao nível da tomada de decisões por parte da família: “o potenciar que elas sejam proativas naquilo que consideram ser o melhor para os seus filhos e que reforcem a capacidade de tomar decisões” (¶24).

## 2. PREOCUPAÇÕES

Os dados a seguir apresentados estão organizados tendo como referência as três subcategorias em análise.

- a. PLANIFICAÇÃO
- b. OPERACIONALIZAÇÃO
- c. MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO

Reportando-nos às preocupações ao nível da **planificação** das atividades de transição, Pilar destaca o cuidado de contemplar as “preocupações da família” (¶9) e o “padrão das crianças” (¶9). Ao longo do seu discurso afirma, com convicção (*tom de voz forte e expressão entusiasta*), ser imprescindível a consideração das preocupações da família: “sempre! É essencial!” (¶11). Alude, a título de exemplo, à consideração de várias preocupações da família, tornando evidente a maior complexidade deste processo nas crianças com PEA em relação a outras Necessidades Especiais, concretizando com aspetos tais como: os desafios associados à interação com os pares e à falta de conhecimento relativamente aos pares que irão acompanhar a criança para o novo contexto: “Se a ansiedade da família for porque a criança não vai conseguir permanecer no recreio ou interagir com as outras crianças, isso para mim é uma preocupação muito válida e então vamos tentar contornar isso... quais são as crianças que vão (...)” (¶11).

Pilar identifica ainda variáveis contextuais que também são tidas em conta, como a sensibilidade auditiva, a tipologia e forma de funcionamento do recreio. Completa com o reconhecimento da necessidade de a criança conhecer antecipadamente o contexto para o qual irá transitar: “a possibilidade de podermos levar/estar com a criança ao contexto novo para que se possa habituar” (¶9).

Adicionalmente, afirma que a “preparação do contexto também nos permite, de alguma forma, normalizar e transferir aquilo que já foi trabalhado antes para outros contextos, para que a criança não comece do zero...” (¶6).

Quando questionada relativamente à importância do desenvolvimento de atividades de preparação da transição, Pilar considera ser “muito importante” (¶8). e argumenta com a relevância da preparação do contexto e do conhecimento das rotinas como forma de potenciar a integração da criança: “Se nós soubermos para onde a criança vai e que rotinas vai ter, se as conseguirmos adaptar ao contexto, onde está habituada, onde gosta de estar, transferimos [antecipadamente]uma rotina/hábito do que irá ter no futuro, num contexto que ela gosta muito... e acaba por facilitar a integração da criança” (¶8).

Reportando-se às necessidades exigidas à criança no novo ciclo de ensino (1.º CEB), Pilar destaca este como o fator mais importante da transição: “Sim, eu acho que isso até o mais importante” (¶10). Declara, a este propósito, a importância de “conhecer a estrutura” (¶10), enfatizando a relevância de “conhecer essas exigências e atuar em conformidade para que possam ser adaptadas e normalizar e, antecipadamente, potenciarmos atividades que possam facilitar essas exigências” (¶10). Apesar desse reconhecimento, aponta algumas dificuldades a este nível: “Nem sempre isso é fácil... (*hesitação, pausa*) porque às vezes os planos de transição têm uma envolvimento muito grande: o contexto onde a criança está, o contexto para onde vai transitar e o da família e, a própria [criança]; às vezes, juntar isto tudo de forma efetiva nem sempre é fácil” (¶10).

Questionada relativamente ao facto de o planeamento da transição considerar as exigências do contexto que irá receber a criança, Pilar responde afirmativamente: “Sim, é sempre tido em conta”, atribuindo destaque à “consideração das exigências das rotinas de ambos [criança e contexto]” (¶12).

A propósito da **operacionalização** das atividades de transição, esclarece a existência de uma preocupação acrescida em potenciar a articulação entre os profissionais de educação dos dois contextos (educação pré-escolar e 1.º CEB) e a família. Assim, reconhece que se trata de



“atividades (...) com a família, com a educadora e com alguém responsável pelo contexto em que a criança vai estar” (¶13). Informa sobre a ocorrência de “visitas” e “reuniões de transição” (¶13). As referidas atividades, segundo Pilar “são algo que acontece desde meio ano antes de a criança transitar, tendencialmente” (¶13). Concretiza que o responsável pela transição (ELI) assume também o papel de “dar informação relativamente às opções a considerar, marcar visitas, acompanhá-los [família], envolver a educadora” (¶13). Reforça, ainda, a preocupação em ir ao encontro das “necessidades dos pais” (¶13). Por último, aponta “a articulação com os serviços da comunidade” (¶13), destacando, a questão do “transporte” (¶13) e “a componente de apoio à família [ATL]” (¶13).

Por outro lado, quando explorada a questão **monitorização/avaliação** da eficácia do Processo de Transição Pilar afirma que a “avaliação do processo de transição não é formal” (¶17), mas, na sua opinião deveria ser: “Deveria ser, mas não é” (¶17). O seu testemunho esclarece que se trata de ações informais “por parte do mediador” que após a transição irá verificar se todas as atividades a que se propuseram foram realmente as necessárias e eficazes” (¶17) destacando, igualmente, a falta de monitorização: “pouco monitorizado” (¶17).

### 3. FRAGILIDADES DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Quando questionada sobre as fragilidades encontradas, ao longo deste processo, Pilar identificou como maior fragilidade o início tardio: “A maior fragilidade acho que é começar tão tarde” (¶20). Desta forma reconhece que “meio ano, para crianças com PEA, é pouco” (¶20). Adicionalmente, aponta como outra fragilidade a forma como se processa a avaliação do processo de transição. A este propósito, afirma:” a avaliação não é formal, nem monitorizada e restrita à opinião dos técnicos e da família, sem grandes critérios, e de forma subjetiva” (¶21). Finalmente, reconhece a evidência de descontinuidade entre o trabalho desenvolvido no âmbito da educação pré-escolar e o que é proporcionado pela 1.º CEB:” Muitas vezes, sente-se um corte, quando na verdade deveria haver uma continuidade entre aquilo que fez a Intervenção Precoce, o pré-escolar e a família e o que depois acontece no 1 CEB e ter em conta as aquisições já alcançadas. Centrado nas aprendizagens e na criança enquanto ser que se desenvolve nas rotinas” (¶22).

#### 4. RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA

Pilar começa por atribuir reconhecimento à estrutura atual de plano de transição seguido pela ELI: “Eu acho que o processo de transição que existe não é mau, é bom” (¶24), mas, considera que: “os contactos presenciais da criança com os novos contextos é algo a melhorar” (¶24), sugerindo “que o plano deveria contemplar a obrigatoriedade desses contactos” (¶24).

A Tabela 11 resume a perspetiva de Pilar.

**Tabela 12**

*Resumo da perspetiva de Pilar*

<b>Importância da Transição</b>	“um dos papéis primordiais da IPI” (¶3); “ansiedade associada à mudança (...) incerteza de perceber como a criança se vai desenvolver e adaptar ao contexto” (¶3); “papel da literacia: o que é uma transição (...) mudanças (...) acaba por trazer muitos benefícios para todos” (¶5); “a família é o motor do processo de transição” (¶16); “ir ao encontro das necessidades dos pais” (¶13).
<b>Planificação de atividades de transição</b>	“contribui para um contexto (1.º CEB) mais inclusivo” (¶7); “necessidade de adaptações ambientais (...) contextos mais estruturados” (¶7); “envolvimento da família (...) as suas expetativas” (¶16); “estamos a prepará-la [criança] e a preparar o contexto para a receber” (¶4); “preocupações da família (¶9) e o “padrão das crianças (...) permanecer no recreio ou interagir com as outras crianças (...) sensibilidade auditiva” (¶11); “(...) variáveis contextuais (...) a tipologia e forma de funcionamento do recreio” (¶11).
<b>Operacionalização das atividades de transição</b>	“acontece desde meio ano antes de a criança transitar” (¶13); “atividades (...) com a família, com a educadora e com alguém responsável pelo contexto em que a criança vai estar” (¶13); “articulação com os serviços da comunidade” (¶13); “levar a criança ao novo contexto para que se possa habituar” (¶9); “transferir o que já foi trabalhado (...) para que a criança não comece do zero” (¶6); “consideração das exigências das rotinas de ambos [criança e contexto]” (¶12).
<b>Monitorização/avaliação da eficácia do Processo de transição</b>	“... não é formal (...) mas deveria ser” (¶17); “ações informais por parte do mediador (...) verificar se todas as atividades (...) foram realmente as necessárias e eficazes” (¶17); “pouco monitorizado” (¶17).

Tabela 13

*Resumo da perspectiva de Pilar (cont.)*

<b>Fragilidades do Processo de Transição</b>	“começar tão tarde” (¶20); “a avaliação não é formal, nem monitorizada (...) sem critérios, e de forma subjetiva” (¶21); “sente-se um corte (...) entre a IPI, a educação pré-escolar e a família e o que depois acontece no 1 CEB (...)” (¶22).
<b>Recomendações de melhoria</b>	“os contactos presenciais da criança com os novos contextos é algo a melhorar (...) o plano deveria contemplar a obrigatoriedade desses contactos” (¶24).

### Participante Rita

#### Quem é?

Rita tem 30 anos, é licenciada em Terapia da Fala e tem uma Pós-graduação nessa área. À data da entrevista, conta com dois anos de experiência no desempenho de funções na área da Intervenção Precoce.

Rita recorda que é responsável por processos de transição desde 2018, altura em que ingressou na ELI. Destaca, contudo, apenas uma experiência de transição para o 1.º CEB de crianças com PEA, no ano letivo 2018/2019.

Em relação ao trabalho que desenvolve na ELI, Rita alude ao trabalho de articulação entre as escolas e as famílias, destacando a importância da capacitação, envolvimento e tomada de decisão destas últimas.

#### 1. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Rita ressalta a importância da transição demarcando as características da criança com PEA e diferenças ao nível das tipologias dos contextos e rotinas enquanto potenciais obstáculos à inclusão das crianças. Assim, descreve o contexto pré-escolar como “um contexto de muita proteção, mais pequenino, um ambiente mais familiar” (¶3). Ainda em relação a este assunto, esclarece que as crianças com PEA possuem, em seu entender, “um conjunto de características que podem dificultar a inclusão numa nova escola. A começar pela diferença de rotinas, (...) as pessoas novas e o facto de ser um sítio, à partida, com muitos mais estímulos” (¶3). Além disso, Rita dá conta que as famílias vivem esta fase [transição] “com muita ansiedade e com muitos

receios em relação a essa mudança” (¶3) e explicita que o papel da ELI assume especial relevância no que se refere à antecipação e prevenção das dificuldades, otimizando assim a transição das crianças (“[...] ELI temos um papel importante no sentido de acompanhar e de orientar esta transição e ajudar a antecipar aquilo que poderão ser possíveis dificuldades. Antecipar e tentar prevenir que essas dificuldades, de facto, tenham um impacto grande depois no percurso dos meninos quando transitam”) (¶3).

Por fim, Rita acrescenta o reconhecimento da importância da transição para os contextos educativos (o de partida: pré-escolar e o de chegada: 1.º CEB. Em relação ao primeiro, enfatiza que os educadores “às vezes ficam com receio que o colega que vai receber o menino ou a menina sinta que eles não fizeram o trabalho certo” (¶4) e, por outro lado, reconhece que para o contexto de chegada também é importante, no sentido de “capacitar as pessoas que o vão receber (¶4).

## 2. PREOCUPAÇÕES

Em baixo, poderemos observar os dados obtidos a partir da perspectiva de Rita organizados de acordo com as subcategorias definidas.

- a. PLANIFICAÇÃO
- b. OPERACIONALIZAÇÃO
- c. MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO

Concernente à **planificação** das atividades de transição, Rita afirma a sua importância e descreve a relevância do desenvolvimento de reuniões com pais ou pais/educador com o objetivo de esclarecer junto destes as expectativas relativamente a este processo. Paralelamente, segundo Rita, essas reuniões também permitem aferir o conhecimento dos pais relativamente a opções de escolas, atribuindo importância ao conhecimento dos técnicos da ELI no sentido de “tentar, de algum modo, informá-los, dentro daquilo que se saberia, sobre as possibilidades, sobre as características de cada escola e, eventualmente, dar o parecer sobre as experiências com essas escolas para que os pais tenham uma decisão mais informada e se sintam mais seguros nessa decisão” (¶6). Da mesma forma, enfatiza o papel da educadora pela sua experiência e conhecimento de escolas, pelo que considera importante o seu “papel de aconselhamento aos pais (¶6).

Quando questionada relativamente às preocupações consideradas aquando da planificação das atividades de transição, Rita explica que as famílias, pelo conhecimento que têm das suas crianças, conseguem elencar uma série de preocupações, as quais são, na sua ótica, as mais importantes e que justificam a necessidade da consideração das mesmas no processo de transição. Esclarece que essas preocupações são essencialmente direcionadas para aspetos relacionados com a “adaptação e as novas exigências da futura escola”. Nesta perspetiva, adianta que são tidas em conta preocupações que se relacionam com as características da criança e questões estruturais e de funcionamento das escolas: “o meu filho agora vai comer num refeitório muito maior e ele não gosta de barulho” (§7), “(...) a dificuldade em orientar-se na escola porque a escola é maior e tem mais corredores (...). Os horários vão ser diferentes. Ele vai ter professores novos e estava tão habituado a esta educadora” (§8).

Rita indica, adicionalmente, preocupações relacionadas com a comunicação (centrada na dificuldade da criança em comunicar e também na potencial diminuição de proximidade/comunicação escola-casa). Assim, afirma que “às vezes são meninos não verbais, por exemplo, e eles têm sempre a preocupação de depois os filhos, como não existe uma proximidade tão grande na comunicação com os pais (...), eles têm a preocupação que depois os filhos cheguem a casa e não consigam partilhar aquilo que aconteceu na escola, por exemplo, e que não haja uma comunicação tão grande por parte da escola” (§9). Em terceiro lugar, destaca a relevância atribuída ao currículo e o aumento das exigências em termos académicos (§10). Finalmente, refere a preocupação dos pais relativamente à descontinuidade do apoio da ELI e, a este propósito, advoga que tem por hábito elucidar os pais relativamente a outro tipo de apoios: “há depois outro tipo de soluções para que depois os filhos não percam um acompanhamento, e falo-lhes, normalmente, do CRI que é uma outra solução também em contexto escolar e em parceria com a escola” (§11).

Reportando-se às necessidades exigidas à criança no novo ciclo de ensino (1.º CEB), Rita declara que o planeamento da transição considera as mesmas. Para tal, defende a ocorrência de reuniões/partilha com a escola (professora) que vai receber a criança, nas quais se explora, além das características da criança, “uma caracterização das potencialidades e das fragilidades da criança e também aquilo que são já estratégias implementadas e que funcionam para que os professores que o vão receber possam dar continuidade” (§12).

Questionada relativamente ao facto de o planeamento da transição considerar as exigências do contexto que irá receber a criança, Rita responde afirmativamente: “O novo contexto

também se prepara para receber a criança” (¶). Reforça que conhecimento de determinados aspetos inerentes à da criança (debatidos nas reuniões de transição), como por exemplo a sensibilidade auditiva ou visual, permitem “a oportunidade de, com antecedência e não através do erro, fazer essa antecipação e preparar, até fisicamente, o contexto para os receber (¶).

Relativamente à implementação das atividades de transição, Rita refere que se trata de “reuniões com educadora e pais e, sempre que possível, com o professor ou a escola que os vai receber” (¶). Acrescenta que esta fase tem início cerca de meio ano antes de a transição se efetivar sendo o mediador de caso o responsável pela operacionalização das mesmas (¶). Reitera que o técnico da ELI assume as questões burocráticas do processo remetendo para a família o papel de decisora (“... o papel, do ponto de vista burocrático, somos nós (ELI) que tratamos das coisas, mas o papel aqui é da família. Isto é uma decisão da família, nunca é nossa!”; ... o papel dos pais é o papel de decisores, nós somos os consultores, e quem os informa, quem os capacita para conseguirem ter uma decisão mais segura” (¶ 17). Além disso, apresenta uma perspetiva na qual equipara este procedimento àquilo que se passa com as famílias das crianças sem PEA (“o papel deles [família] é o papel principal; nós temos um papel de consultoria, se assim o quisermos chamar, do meu ponto de vista, porque é assim que acontece normalmente com outras famílias, os pais é que decidem onde querem pôr os filhos na escola”) (¶ 17).

A propósito da questão **monitorização/avaliação** da eficácia do Processo de Transição Rita afirma que esta fase tem um carácter informal e que o feedback acerca da eficácia do Processo de Transição é obtido a partir de contactos que se efetuam com os pais ou a partir de colegas que frequentam os contextos (¶ 18).

O seu testemunho demarca a necessidade de existir “feedback do trabalho que fizemos, daquilo que correu bem e daquilo que nós planeamos bem ou não” (¶ 18), considerando este aspeto particularmente útil para a aferição da necessidade “de perceber se o caminho é de facto este ou não, ou se temos de fazer algum tipo de reajuste” (¶ 19).

### 3. FRAGILIDADES DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Quando questionada sobre as fragilidades encontradas, ao longo deste processo, Rita começa por identificar a monitorização/avaliação da eficácia do Processo de Transição de carácter mais formal. Prossegue, esclarecendo que, não obstante a necessidade que observa por parte das escolas (1.º CEB) relativamente à recolha de informação sobre as crianças, existem lacunas ao nível discussão e implementação de algumas estratégias (...), nomeadamente na adaptação dos contextos, recursos humanos e físicos (¶ 20).

### 4. RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA

A respeito das recomendações de melhoria, Rita aponta, mais uma vez, a importância da formalização da avaliação da eficácia do Processo de Transição e salienta a pertinência da continuidade do trabalho da ELI após a transição se efetivar (“...durante aqueles primeiros tempos mantermos algum tipo de contacto mais formal, quer com a família quer com a escola” (¶ 21), como forma de se “mediar a relação entre a escola e os pais” (¶ 21) e também “com o objetivo de capacitar as pessoas que vão estar com ela, de mostrar como se faz para que isso não estivesse só escrito num papel, que às vezes é tão difícil e leva a tantas interpretações diferentes” (¶ 24).

Por fim, alude à necessidade de formação por parte das escolas. A este propósito, refere que “às vezes esta questão da disponibilidade também tem a ver com a ignorância. As pessoas às vezes não sabem, quando vêm uma estratégia não sabem exatamente porque é que nós a estamos a sugerir e é legítimo que depois não a queiram pôr em prática, porque não percebem o porquê de nós estarmos a fazer essa sugestão” (¶ 22).

Tabela 14

*Resumo da perspectiva de Rita*

<b>Importância da Transição</b>	“(…) diferença de rotinas, (…) as pessoas novas (…) mais estímulos” (¶3); “ansiedade e receios em relação a essa mudança” (¶3). “(…) antecipar possíveis dificuldades” (¶3). “capacitar as pessoas que o vão receber” (¶4).
<b>Planificação de atividades de transição</b>	“esclarecer junto destes (pais/educadores) as expectativas” (¶6). “informar sobre as características de cada escola para que os pais tenham uma decisão mais informada e se sintam seguros” (¶6). “(…) exigências da futura escola (…) relacionadas com as características da criança e questões estruturais e de funcionamento das escolas (…) refeitório maior (…) barulho (…) dificuldade em orientar-se (…) horários (…) professores novos” (¶8). “preocupação com a comunicação (...), não existe uma proximidade tão grande na comunicação com os pais” (¶9). “relevância atribuída ao currículo (1º CEB) [...] mais exigências académicas” (¶10). “elucidar os pais relativamente ao tipo de apoios” (¶11).
<b>Operacionalização das atividades de transição</b>	“meio ano antes da transição se efetuar” (...); reuniões com educadora e pais (...), com o professor ou a escola (pessoa responsável) que os vai receber a criança” (¶16).
<b>Monitorização/avaliação da eficácia do Processo de transição</b>	“caráter informal (...) feedback acerca da eficácia do processo de transição é obtido a partir de contactos que se efetuam com os pais ou a partir de colegas que frequentam os contextos” (¶18).
<b>Fragilidades do Processo de Transição</b>	“falta de monitorização/avaliação da eficácia do Processo de Transição de caráter formal”. “lacunas ao nível discussão e implementação de algumas estratégias (...) ao nível da adaptação dos contextos, recursos humanos e físicos (1.º CEB)” (¶20).
<b>Recomendações de melhoria</b>	“formalização da avaliação do processo de transição” (¶21). “continuação do trabalho da ELI após a transição (...) mantermos algum tipo de contacto mais formal com a família e a escola” (¶21). “necessidade de formação por parte das escolas” (¶22).

**Participante Sónia****Quem é?**

**Sónia**, tem 52 anos, é licenciada em Educação de Infância e tem uma pós-graduação em Intervenção Precoce. À data da entrevista, Sónia contabiliza 11 anos de experiência em Intervenção Precoce.



No que respeita ao trabalho que desenvolve na ELI, Sónia descreve, com alguma tristeza, a dificuldade sentida pela sua equipa em dar resposta a todas as solicitações, informando acerca de uma lista de espera de cerca de 60 crianças. Aponta, este aspeto como a principal limitação do trabalho que desenvolve. Esclarece, ainda, que na sua ELI a prevalência de crianças com PEA é significativa. Sónia é responsável por processos de transição desde 2009, dos quais 11 foram de crianças com PEA.

## 1. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Sónia reconhece a importância do processo de transição e enfatiza o esforço a desenvolver entre o contexto de partida e o contexto que irá receber a criança, assim como as preocupações e as expectativas dos pais (¶18). Na sua perspetiva, trata-se de uma fase de “muita ansiedade”, “muitas inseguranças”, “um ponto de viragem” (¶33) para as famílias, exacerbada pelas características da PEA, nomeadamente ao nível da comunicação e comportamento: “se é uma criança não verbal, se é uma criança com um comportamento mais desajustado, para os pais é um momento muito mais difícil” (¶33). Reitera que, para os pais, a entrada no 1.º CEB acarreta preocupações com as questões académicas: “o que é que a criança vai aprender, se vai ler, se vai escrever” (¶33), o que deixa os pais num estado de insegurança tremendo (¶33).

Da mesma forma, considera que a transição deve acontecer da forma “mais natural possível” (¶7) e adverte para a ocorrência de maiores dificuldades no caso das crianças que transitam para escolas que desconhecem ou quando são separadas do grupo que integraram no jardim-de-infância: “Quando é uma criança que tem de ser desenraizada, que tem de ser colocada numa escola longe ou fora do grupo isto complica sempre para a criança, para a família e para nós. Isto são sempre situações muito difíceis” (¶7).

Sónia destaca, ainda, que se trata de um processo mais exigente nos casos de crianças com PEA relativamente aos das outras crianças que acompanha: “São sempre os casos que nós tentamos planificar melhor”, “São sempre os casos que nos deixam mais angustiadas e procuramos fazer a transição o mais suave possível para todos e planeamos muito afincadamente” (¶9), “são as que exigem mais de nós” (¶11). Além disso, Sónia considera a importância do trabalho a desenvolver com as famílias destas crianças (PEA): “Temos todo um trabalho por trás, muito grande, com as famílias” (¶9).

## 2. PREOCUPAÇÕES

Enunciaremos a seguir, com base nas subcategorias definidas, a perspetiva de Sónia.

- a. **PLANIFICAÇÃO**
- b. **OPERACIONALIZAÇÃO**
- c. **MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO**

Sónia valoriza o desenvolvimento de atividades de preparação da transição (**planificação**), considerando este procedimento “fulcral” (§12). A este respeito, demarca a ocorrência de maiores dificuldades nos casos das crianças que, apesar de terem características do espetro do autismo, não têm ainda “relatório clínico fechado” (§14), considerando como positiva a “ligação com a parte clínica (médico)” (§14) no sentido de facilitar o trabalho com a família: “Primeiro, porque os pais têm noção do diagnóstico e depois, porque nós temos também ali alguém que nos ajuda a dar a sua opinião, e ajuda também estes pais a terem uma opinião sobre a melhor escola” (§14).

Quando questionada relativamente às preocupações que tem em consideração ao planificar as atividades de transição, Sónia refere que a principal preocupação “é que o contexto esteja realmente preparado, que conheça aquela criança para que depois lhe possa dar as respostas necessárias” (§19). Paralelamente, considera importante “preparar a família o mais possível” (§19). Para tal, Sónia considera que devem ser analisadas as preocupações e expectativas das famílias, e defende que o principal foco de atenção deve ser “a criança e a família” (§20). No que diz respeito ao contexto (1.º CEB), Sónia defende a necessidade de se “exigir um bocadinho ao novo contexto para responder às exigências da criança e da família” (§20), para que “preparem ferramentas” para a receber e incluir (§20) e ilustra com alguns exemplos: “formação de auxiliares e professores, preparação da turma” (§20). Sublinha, em relação a este último aspeto, a importância dos “elementos da direção (escolas), que são normalmente quem pode responder com materiais profissionais e materiais técnicos” (§22), assim como dos coordenadores da Educação Especial pelo facto de, segundo a sua opinião, conseguirem “fazer estas transições muito mais facilmente, dar segurança aos pais e a nós (ELI) e dar formação a técnicos” (§22).

Em relação à **operacionalização** das atividades de transição, refere que a responsabilidade da execução das mesmas é partilhada pelo “mediador de caso (ELI) e família” (§25).

Sónia explica que “em fevereiro acende a luz vermelha para a transição” (§9), deixando claro o início precoce deste processo. De acordo com o seu relato, trata-se da “primeira

abordagem” (§24) da qual se pretendem “conhecer e organizar as expectativas dos pais” (§20). Sónia atribui a este primeiro momento uma importância crucial: “eu reconheço que para esta primeira reunião eu tenho de ter feito o trabalho de casa; eu tenho de estar já munida de várias informações para que tenha já respostas na manga e tenha já muita informação” (§33).

Na opinião de Sónia, a informação que é transmitida aos pais na primeira reunião é o elemento-chave para que se sintam “mais seguros” (§33). Acrescenta que em “março/abril, até à Páscoa, são feitas as visitas ao contexto e as reuniões de articulação (pré-escolar, 1.º CEB, família e ELI)” e considera esta fase como “fundamental” (§24) para tranquilizar as famílias. Salaria, de igual forma, a preparação da criança para o novo contexto, pelo que valoriza que a criança também seja preparada para a transição: “levá-las ao novo contexto já com alguma antecedência. Vamos preparando, quer por fotografias quer por visitas, com conversas e histórias” (§19).

Sónia prossegue, indicando que o passo seguinte é relativo à matrícula. Reconhece que se trata de um marco fundamental “porque sem a matrícula o agrupamento também não pode reconhecê-lo (criança) como aluno”. Posteriormente, dá conta de uma série de procedimentos burocráticos nos quais o profissional da ELI também está implicado: “Depois da matrícula há o preenchimento de documentos formais, a referenciação (identificação para a Educação Especial), muitas vezes até já a entrega de um relatório da ELI e do relatório médico” (§24). Em relação a esta questão, deixa a ressalva de que são os pais a decidir qual a informação a partilhar: “o que os pais acharem que devem entregar” (§24). A seguir, refere que “em junho/julho costuma haver uma reunião com a coordenadora da Educação Especial, a família e alguém da direção ou, então, já com a EMAEI” (§24).

Esclarece que a família é envolvida em todo este processo, demarcando o seu papel decisivo ao nível da tomada de decisões: “O grande papel são as escolhas, as escolhas que têm de fazer” (§26). Na sua opinião, as famílias “tentam não delegar, mas basear-se nos técnicos” (§26) e em relação a esta questão afirma que a posição dos médicos assume um grande peso na orientação das famílias: “Isto (opinião dos médicos) faz um peso enorme nos pais; há os trazem até nós essas questões (tarefeiras, Unidade) quase como exigências” (§26). Argumenta que o acima descrito exige que o profissional da ELI desconstrua com a família essas ideias, fornecendo informação e reitera o benefício da articulação com os médicos que acompanham a criança: “... mail, telefone... tirar dúvidas” (§26).

No que concerne à **monitorização/avaliação** da eficácia do Processo de Transição, Sónia afirma que “em setembro há sempre um novo contacto, quer com a escola, quer com a família para perceber se está tudo bem” (¶24), considerando que “o mês de setembro ainda é um mês de muita partilha” (¶24). Paralelamente, reconhece a existência de “uma ligação muito forte com as famílias” (¶24) e a necessidade de que a intervenção da ELI não cesse abruptamente: “os pais vão lentamente cortando o cordão umbilical” (¶24). Todavia, assume a inexistência de uma avaliação objetiva da eficácia das ações implementadas: “não há nada que faça essa avaliação” (¶27) e caracteriza-a como “vaga”, “de boca”, “caseira demais”, “enviesada” (¶27). A sua reflexão valoriza a necessidade de formalizar a avaliação do Processo de Transição para que tal “permitisse ficar com algum *Know How* para os próximos casos” (¶29).

### 3. FRAGILIDADES DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Quando questionada sobre as fragilidades encontradas no processo de transição, Sónia identificou a dificuldade de articulação entre a ELI, família e outros técnicos (terapeutas/escolas): “às vezes esta articulação não é conseguida” (¶30), o “tipo de respostas que há para a criança dentro da sua zona de residência” (¶30), a dificuldade em “aceitar que o que aquela família decidiu e que a mim (profissional da ELI) não me parece o melhor” e as dúvidas que, na sua opinião, ainda existem em torno do enquadramento legal da Educação Inclusiva (DL 54/2018) relativamente aos recursos disponíveis para estas crianças (PEA): “ainda há estas questões que no contexto do 1.º CEB ainda não estão bem definidas” (¶31).

### 4. RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA

Quanto às recomendações de melhoria, Sónia começa por reclamar a necessidade de formação: “...formação dos técnicos, dos professores e de auxiliares” (¶32), baseada no argumento de que “existe muito pouca informação” (¶32). Sublinha esta necessidade com a consideração de que “os técnicos que trabalham com estas crianças (PEA) não têm formação porque não a procuram, ou porque não existe, ou porque não está na sua formação de base” (¶32). Por último, salienta a importância de clarificação de conceitos/ajuda ao nível da legislação subjacente à Educação Inclusiva: “o que é o centro de recursos? [...], para quem é? o que é que

se vai lá fazer?” (¶32), assim como no que respeita à “uniformização dos procedimentos” (¶32) subjacentes ao referido enquadramento. A tabela a seguir apresentada (Tabela 13) sumaria os aspetos mais importantes da perspetiva de Sónia.

Tabela 15

*Resumo da perspetiva de Sónia*

<b>Importância da Transição</b>	“muito importante (...), a articulação entre o contexto de partida e o contexto que irá receber a criança, assim como as preocupações e as expectativas dos pais” (¶18); “muita ansiedade (...) inseguranças (...) um ponto de viragem” (¶33); “deve acontecer da forma mais natural possível” (¶7); “São sempre os casos que nós tentamos planificar melhor (PEA)” (¶9); “trabalho muito grande com as famílias” (¶9). “foco na criança e na família” (¶20).
<b>Planificação de atividades de transição</b>	“...procedimento fulcral” (¶12); “preocupações com as questões académicas” (¶33); “preocupação de que o contexto esteja realmente preparado, que conheça aquela criança (...) dar as respostas necessárias” (¶19); “exigir ao novo contexto para que possa responder às necessidades da criança e da família (...) envolvimento dos diretores das escolas (...) materiais, profissionais” (¶22).
<b>Operacionalização das atividades de transição</b>	“em fevereiro acende a luz vermelha para a transição (...), conhecer e organizar as expetativas dos pais (...) informação, respostas às dúvidas” (¶33); “em março/abril (...) são feitas as visitas ao contexto e as reuniões de articulação (pré-escolar, 1.º CEB, família e ELI)” (¶24); “levá-las (crianças) ao novo contexto já com alguma antecedência (...) fotografias, histórias” (¶19); “apoio nas matrículas (...) identificação da criança para a Educação Especial; em junho/julho reunião com a coordenadora da Educação Especial, a família direção/EMAEI” (¶24).
<b>Monitorização/avaliação da eficácia do Processo de transição</b>	“Em setembro há sempre um novo contacto (telefónico), quer com a escola, quer com a família” (¶24); “não há nada que faça essa avaliação (...) é vaga, de boca, caseira demais, enviesada” (¶27).
<b>Fragilidades do Processo de Transição</b>	“às vezes a articulação não é conseguida (entre a ELI, família e outros técnicos (terapeutas/escolas)” (¶30); “falta de respostas (apoios) dentro da zona de residência” (¶30); “dúvidas em torno do enquadramento legal da Educação Inclusiva (DL 54/2018) relativamente aos recursos disponíveis no 1.º CEB” (¶31).
<b>Recomendações de melhoria</b>	“formalizar a avaliação do processo de transição para que permitisse ficar com algum <i>Know How</i> ” (¶29). “Formação dos técnicos, dos professores e de auxiliares” (¶32). “capacitação sobre aspetos da legislação (DL 54/2018) (...), uniformização dos procedimentos” (¶32).

Seguidamente serão apresentadas as perspectivas das oito famílias participantes neste estudo, tendo em conta as categorias e subcategorias de análise deste estudo.

## 2. PERSPETIVA DOS PARTICIPANTES: FAMÍLIAS

### Participante Francisca

#### Quem é?

**Francisca** tem 38 anos, tem o 9.º ano de escolaridade e, em termos profissionais, exerce funções de operária têxtil numa fábrica. O seu filho, Tiago, recebeu intervenção da ELI durante 2 anos. A mediadora de caso manteve-se a mesma durante o período de intervenção e foi também a responsável pelo processo de transição de Tiago.

#### 1. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Francisca considera que a sua experiência na ELI foi positiva, evidenciando, igualmente, a intervenção e o trabalho com a família, assim como os encaminhamentos efetuados: “A minha experiência foi boa (...); O Tiago foi bem acolhido, acompanhado, trabalharam bem com ele e com a família e encaminhado, quando teve de ser (transição)” (¶1).

Sublinha a importância do processo de transição na medida em que, segundo a sua opinião, “permitiu antecipar as dificuldades e trabalhar sobre elas (dificuldades) para evitar que fossem obstáculos quando estivesse na escola (1.º CEB)” [¶1]. Por outro lado, reconhece que, para a família, constituiu “uma oportunidade de nos prepararmos, conhecermos todas as informações e direitos, tomar decisões e aprender a lidar com a nova realidade” (¶3), afirmando que se tratou de um “período difícil e de adaptação” (¶3). Por fim, reitera a importância do Processo de Transição, afirmando efusivamente: “Para mim, foi mesmo muito importante” (¶4).

Quando questionada relativamente à importância do desenvolvimento de atividades de preparação da transição, Francisca afirma com veemência: “Foi muito importante! Sem elas (atividades) estaríamos perdidos, sem saber quais os passos a dar e o Tomás não teria a oportunidade de ter o terreno preparado quando chegasse à nova escola. Assim, ele estava mais

seguro, nós também e os professores também tinham tido a oportunidade de se prepararem para o receber” (¶4).

## 2. PREOCUPAÇÕES

À semelhança do que aconteceu no grupo dos profissionais, nesta categoria os dados irão ser organizados de acordo com as três subcategorias de análise definidas previamente.

- a. PLANIFICAÇÃO
- b. OPERACIONALIZAÇÃO
- c. MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO

Quando abordada relativamente à **planificação** das atividades de transição, Francisca refere que as preocupações consideradas estavam relacionadas com as áreas onde a criança tinha mais dificuldades, nomeadamente: a comunicação, o comportamento, a aprendizagem e a interação com os pares. Em relação a esta questão, Francisca mostra-se como vidua e afirma com voz trémula e lágrimas nos olhos: “o autismo não é fácil. O meu filho não tinha interesse em comunicar, a fala dele estava atrasada. Quando contrariado, desenvolve birras descomunais e de difícil controlo, não lida bem com as regras, foge. Por outro lado, este perfil nem sempre é aceite pelos colegas e isso deixa-me desolada. Também não acompanha as aprendizagens dos colegas, isso deixa-me muito preocupada com o futuro” (¶6).

Revela que o planeamento contemplou as necessidades da criança, as preocupações da família, assim como as características do contexto. Concretiza esta informação elucidando acerca dos procedimentos adotados:” Nós conhecíamos o Tiago, a ELI e a educadora de infância também e, por isso, tivemos a preocupação de passar toda essa informação para a escola e desencadear todas as diligências para garantir os encaminhamentos” (¶7). Avança, pormenorizando cada aspeto destacado: “Escolhemos uma escola mais pequena e sem turmas mistas. Era perto da casa dos avós e eles podiam ir buscá-lo. Assim não tinha de ficar no ATL. As preocupações eram claras e sabia-se de antemão o que poderia condicionar a adaptação do Tiago, então a mediadora de caso ajudou-me a requerer a Educação Especial e a redução de turma. Isso (redução de turma) foi importantíssimo porque permitiu um ambiente mais calmo e com mais atenção para ele. Teve também direito a uma funcionária que o apoiava no recreio, no refeitório e em tudo o que precisasse” (¶8).

Francisca informa que o planeamento da transição teve início em maio, quatro meses antes da transição. A responsável pelo mesmo foi a mediadora de caso, embora reconheça o seu envolvimento no mesmo: “senti-me ativa porque eu é que decidia mediante o que a mediadora me apresentava como possibilidades” (¶9). Identifica, porém, “falhas por parte da escola (¶9)”, e descreve, a este propósito: “Era tudo muito formal e tinha sempre a ver com papéis e assinaturas; pouco me ouviram, mas eu sabia que a mediadora e a educadora tinham tratado de tudo e, por isso, descansei (¶9)”. Cingindo-se à **operacionalização** das atividades de transição, Francisca informa que “ocorreram 3 reuniões importantes. A primeira, no Jardim-de-infância com os pais, a educadora e a mediadora de caso. Foram traçados os passos a seguir e decisão para avançar com o encaminhamento para a Educação Especial. Depois, 2 no agrupamento. Estas tiveram a ver com a partilha de informação e a documentação para a Educação Especial” (¶10).

A propósito da questão da **monitorização/avaliação** da eficácia do Processo de Transição, Francisca informa com pesar: “nunca tive oportunidade de falar com ninguém acerca da transição (¶11). Acrescenta ter sentido “um corte abrupto” (¶11). Argumenta que “o Tiago fez 6 anos em agosto; a ELI tudo acabou aí e eu, apesar de a mediadora ter deixado tudo resolvido, senti a falta. Nunca mais tive ninguém que também se preocupasse comigo e com o que eu estava a passar em relação ao meu filho” (¶11).

### 3. FRAGILIDADES DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Relativamente às fragilidades encontradas, ao longo deste processo, Francisca apresenta a “falta de disponibilidade da escola para se envolver no processo de transição e o facto da ELI não continuar durante os primeiros tempos de adaptação à nova escola, no caso das crianças com autismo” (¶12).

### 4. RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA

Relativamente às recomendações de melhoria, Francisca reforça a importância da continuidade da intervenção da ELI durante o período de adaptação ao 1.º CEB: “As crianças costumam a adaptar-se, os professores demoram a conhecê-los e, por isso, era importante que a ELI pudesse facilitar o processo durante essa fase (adaptação)” [¶13].



Na tabela a seguir apresentada (Tabela 14) podemos observar os aspetos mais relevantes elencados pela participante Francisca.

Tabela 16

*Resumo da perspetiva de Francisca*

<b>Importância da Transição</b>	<p>“permitiu antecipar as dificuldades e trabalhar sobre elas para evitar que fossem obstáculos quando estivesse na escola” (¶1).</p> <p>“período difícil e de adaptação” (¶3).</p> <p>“oportunidade de nos prepararmos, conhecermos todas as informações e direitos, tomar decisões e aprender a lidar com a nova realidade” (¶3).</p> <p>“ter o terreno preparado quando chegasse à nova escola (...) estar mais seguro, nós também (...) os professores tinham tido a oportunidade de se prepararem para o receber” (¶4).</p>
<b>Planificação de atividades de transição</b>	<p>“não tinha interesse em comunicar, a fala dele estava atrasada (...) birras de difícil controlo, não lida bem com as regras, foge (...) ser aceite pelos colegas (...) as aprendizagens” (¶6).</p> <p>“o planeamento contemplou as necessidades da criança, as preocupações da família e as características do contexto” (¶7).</p>
<b>Operacionalização das atividades de transição</b>	<p>“teve início em maio (...) e eu senti-me ativa porque eu é que decidia” (¶9).</p> <p>“3 reuniões importantes (...) no Jardim-de-infância com os pais, a educadora e a mediadora de caso (...), marcou os passos a seguir e a decisão para avançar com o encaminhamento para a Educação Especial. Depois, duas reuniões no agrupamento (...) para partilha de informação e a documentação para a Educação Especial” (¶10).</p>
<b>Monitorização/avaliação da eficácia do Processo de transição</b>	<p>“nunca tive oportunidade de falar com ninguém acerca da transição” (¶11).</p> <p>“senti um corte abrupto” (...); apesar de a mediadora ter deixado tudo resolvido, senti a falta” (¶11).</p>
<b>Fragilidades do Processo de Transição</b>	<p>“falta de disponibilidade da escola para se envolver no processo de transição e o facto da ELI não continuar durante os primeiros tempos de adaptação à nova escola” (¶12).</p>
<b>Recomendações de melhoria</b>	<p>“era importante que a ELI pudesse facilitar o processo de adaptação da criança no 1º CEB” (¶13).</p>

## Participante Beatriz

### Quem é?

**Beatriz** tem 27 anos, estudou até ao 12.º ano de escolaridade e exerce funções de repositora num armazém têxtil. Ela a interlocutora entre a ELI, pais e Jardim-de-infância, do seu afilhado e sobrinho, Jonas. Jonas teve acompanhamento da ELI durante os três anos que antecederam a entrada no 1.º CEB. A mediadora e responsável pelo processo de transição foi sempre a mesma.

### 1. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Beatriz enfatiza a importância do processo de transição e, segundo a sua opinião, “é um momento muito importante” e “difícil” (§1) ao qual associa sentimentos de ansiedade vivenciados pela criança e pela família: “uma altura que nos trouxe muita ansiedade (...) para ele (criança), para mim, enquanto tia, e para o meu irmão e cunhada (pais)” (§1). Reconhece, porém, a relevância do processo de transição, a partir do qual puderam obter apoio e segurança: “Felizmente foi feito um plano (transição) e isso deixou-nos mais seguros (...) sabíamos que não estávamos sozinhos” (§1). Reforçando esta ideia, Beatriz reitera a importância do desenvolvimento de atividades de preparação da transição enquanto elementos orientadores na definição dos papéis a desempenhar por cada um durante o processo tendo em vista a adaptação da criança ao contexto de 1.º CEB: “sem essas atividades seria difícil saber o que fazer e como. Assim, todos tinham os papéis definidos (...) com um objetivo comum: a melhor integração possível do Jonas na escola”; “sentíamos-nos mais seguros” (§2). Esclarece, ainda, que as atividades de preparação da transição foram delineadas tendo em conta as preocupações da família: “as atividades foram traçadas tendo em conta as necessidades que tínhamos” (§2). Paralelamente, Beatriz enfatiza relação de proximidade e disponibilidade com a mediadora de caso: “estávamos tão à vontade que conseguimos expor-lhe as nossas necessidades sem constrangimento ou medo (...). Também confiávamos nela, por isso, todas as sugestões que nos fazia eram testadas, sabíamos que estava ali com tanto interesse como nós para que as coisas corressem bem” (§16).

## 2. PREOCUPAÇÕES

Esta categoria obedece à sistematização dos dados tendo como referência as três subcategorias de análise definidas.

- a. **PLANIFICAÇÃO**
- b. **OPERACIONALIZAÇÃO**
- c. **MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO**

Quando questionada relativamente às preocupações que foram consideradas ao planificar, com o técnico da ELI, as atividades de transição, Beatriz esclarece: “Nós tínhamos muitas preocupações na altura: a alimentação, a linguagem, interação e o comportamento” (¶4).

Informa que obteve ajuda por parte da ELI no sentido de dar resposta às preocupações identificadas: “A ELI ajudou-nos em tudo” (¶4). Concretiza esta questão descrevendo as ações que foram desenvolvidas face às preocupações elencadas. Assim, relativamente à alimentação: “(...) o Jonas recusava alguns alimentos e texturas, e isso deixava-nos angustiados (...). A ELI ajudou-nos a dar esta informação à escola; fizeram uma lista de alimentos que ele aceitava para introduzirem na ementa dos primeiros dias; reunimos com o diretor da escola para lhe apresentar as preocupações que, por sua vez, promoveu uma reunião com as senhoras da cozinha.” (¶4).

No que respeita à preocupação relativa à linguagem, Beatriz descreve: “O Jonas não comunica (não fala), por isso, ir para uma escola nova deixou-nos preocupados pelo facto de ele não conseguir comunicar com as outras crianças, com os adultos...Sei lá, alguma necessidade que ele pudesse ter e que não lhe fosse possível transmitir” (¶5).

Beatriz refere que a ELI promoveu a realização de uma reunião com o diretor do agrupamento de escolas e com a professora do 1.º CEB: “Quando tivemos aquela reunião explicámos todas as preocupações” (¶5).

Relativamente às dificuldades identificadas no domínio da interação social, Beatriz explica que “tem dificuldade em brincar com crianças, prefere os adultos” (¶5). Todavia, o facto de as assistentes operacionais que acompanham o recreio terem sido sensibilizadas para as suas dificuldades facilitou a interação: “Felizmente, as auxiliares ficaram a conhecê-lo bem pela informação que a professora lhes transmitiu e isso fez com que os colegas o aceitassem melhor e brincassem com ele” (¶5).

Por fim, no que concerne ao comportamento, Beatriz define o sobrinho como “um menino muito mexido, sem muita noção de perigo e com uma birra fácil quando contrariado” (¶6). Sente que essa preocupação foi, igualmente, contemplada no plano de transição, constituindo tal uma mais-valia: “Com o plano de transição, foi possível que a psicóloga da escola pudesse acompanhar o Jonas no primeiro ciclo, no sentido de ajudar as auxiliares e professores a saberem lidar com ele e a prevenir o risco” (¶6).

Com convicção, Beatriz reforça a ideia de que o planeamento da transição teve em conta as preocupações da família: “foi neste aspeto que mais valorizamos o plano porque fomos ouvidos” (¶8); declara a importância do apoio recebido no que respeita à procura de soluções: “estiveram (ELI) ao nosso lado na procura de soluções” (¶8), potenciando, assim, a “diminuição da ansiedade face à incerteza” (¶8) e mostra a importância da capacitação com vista à autonomia da família: “deixaram-nos ferramentas úteis para continuarmos esta jornada” (¶8).

Beatriz dá a conhecer que o planeamento da transição teve início seis meses antes de a transição acontecer e reconhece que “as atividades foram, sem dúvida, importantes para que a escola se preparasse para a chegada do Jonas e para que, com tempo, pudessem ter os recursos necessários, incluindo-o de forma natural, tal como acontece com todas as outras crianças” (¶9).

As referidas atividades de preparação da transição consistiram, num primeiro momento, na realização de “duas reuniões essenciais: uma, inicial, onde estivemos nós (família) e a ELI (mediadora de caso), para entender as nossas expectativas e necessidades e, depois, outra onde estivemos nós (família), a ELI (mediadora de caso), a educadora e os terapeutas do Jonas” (¶10) com o objetivo principal de “registar algumas sugestões importantes a comunicar ao primeiro ciclo. Seguidamente, agilizou-se, segundo Beatriz, uma articulação estreita com a escola do 1.º CEB para a qual o Jonas iria transitar: “visitas à escola (família e Jonas) e reuniões com o diretor do agrupamento, a professora do primeiro ciclo e auxiliares” (¶10).

Em relação à operacionalização das atividades de preparação da transição, Beatriz admite ter assumido um papel ativo, reconhecendo-se como corresponsável, pela implementação das mesmas: “Fui eu (...) e o elemento da ELI” (¶11), e enfatiza esta ideia afirmando: “Foi um papel muito ativo. Fomos muito envolvidos no processo. Nada era feito sem ser antes discutido connosco e sem a nossa aprovação” (¶12).

A propósito da questão **monitorização/avaliação** da eficácia do Processo de Transição, Beatriz informa que “não houve uma monitorização formal”, dando conta de um contacto telefónico que estabeleceu com a mediadora de caso, após a transição se ter efetivado: “Depois

da transição fizemos um contacto informal com a mediadora de caso, mas não houve nada formal” (¶13).

### 3. FRAGILIDADES DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Com base na sua experiência, Beatriz aponta como fragilidade do processo de transição a inexistência de uma avaliação formal do mesmo. Neste âmbito, afirma: “a avaliação da transição (fragilidade); (...) seria mais fácil entender se estivemos à altura ou não deste momento tão importante para a vida dele, até porque vão existir muitas transições e era uma forma de irmos construindo caminho com base naquilo que seria o mais indicado ao seu perfil” (¶14).

### 4. RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA

A propósito das recomendações de melhoria, Beatriz sugere o “prolongamento da ELI pelo menos mais 1 mês (após a transição), só para nos sentirmos apoiados nesta fase tão difícil” (¶15).

A Tabela 15 enumera os aspetos mais relevantes apresentados pela participante Beatriz.

Tabela 17

*Resumo das perspetivas de Beatriz*

<b>Importância da Transição</b>	“é um momento muito importante e difícil; uma altura que nos trouxe muita ansiedade” (¶1).
<b>Planificação de atividades de transição</b>	<p>“Felizmente, foi feito um plano (transição) e isso deixou-nos mais seguros (...) sabíamos que não estávamos sozinhos” (¶1).</p> <p>“(...) todos tinham os papéis definidos (...) com um objetivo comum: a melhor integração possível do Jonas na escola” (¶2).</p> <p>“as atividades foram traçadas tendo em conta as necessidades que tínhamos” (¶2).</p> <p>“valorizamos o plano porque fomos ouvidos” (¶8).</p> <p>“as atividades foram, sem dúvida, importantes para que a escola se preparasse para a chegada do Jonas (...) e ter os recursos (...) incluindo-o de forma natural” (¶9).</p>

Tabela 18

*Resumo das perspetivas de Beatriz (cont.)*

<b>Operacionalização das atividades de transição</b>	<p>“seis meses antes de a transição acontecer” (¶9).</p> <p>“duas reuniões essenciais (...). Primeiro nós (família) e a ELI (mediadora de caso), para entender as nossas expectativas e necessidades e, depois, outra onde estivemos nós (família), a ELI (mediadora de caso), a educadora e os terapeutas do Jonas” (¶10).</p> <p>“(…) visitas à escola (família e Jonas) e reuniões com o diretor do agrupamento, a professora do 1.º CEB e auxiliares” (¶10).</p> <p>“Foi um papel muito ativo (...) nada era feito sem ser antes discutido connosco e sem a nossa aprovação” (¶12).</p>
<b>Monitorização/avaliação da eficácia do Processo de transição</b>	<p>“não houve uma monitorização formal (...) depois da transição fizemos um contacto informal com a mediadora de caso, mas não houve nada formal” (¶13).</p>
<b>Fragilidades do Processo de Transição</b>	<p>“não se avaliar o processo de transição (...) seria mais fácil entender se estivemos à altura (...) irmos construindo caminho para outras transições da vida dele (...)” (¶14).</p>
<b>Recomendações de melhoria</b>	<p>“o prolongamento da ELI pelo menos mais 1 mês (após a transição), só para nos sentirmos apoiados nesta fase tão difícil” (¶15).</p>

### Participante Deolinda

#### Quem é?

Deolinda tem 39 anos, tem como habilitações literárias o 12.º ano de escolaridade e exerce funções de operária fabril numa empresa do sector têxtil. A sua filha, Leonor, usufruiu da intervenção da ELI durante 2 anos. A mediadora de caso foi sempre a mesma durante a intervenção e foi também a responsável pelo processo de transição.

#### 1. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Deolinda começa por agradecer a intervenção da ELI, reconhecendo o contributo da mesma na transição da Leonor: “Agradecemos a todos (técnicos envolvidos) porque todos deram o seu contributo para ajudar a Leonor” (¶1). Revela que o processo de transição “correu bem porque foi bem articulado entre o pré-escolar, a família e a escola (1.º CEB) e permitiu uma

continuidade do trabalho” (¶2) evidenciando, assim, a importância da articulação e entre a família e os contextos (o de partida e o de chegada).

O seu discurso esclarece que se trata de uma “fase muito importante para os pais sentirem segurança, a certeza de que vai correr bem e para que os pais percebam que o seu papel, na transição, também é importante” (¶3). Declara, também, a importância da consideração da criança neste processo: “foi importante ela estar envolvida, conhecerem e validarem os seus interesses, respeitarem as suas características e dificuldades sem que isso fosse impeditivo da sua participação efetiva” (¶4). Neste sentido, considera que o planeamento da transição permitiu que “ela fosse bem preparada tendo em conta as exigências que a esperavam no 1.º CEB: mais autonomia, mais tempo a realizar tarefas, mais regras, ter de lidar com as frustrações, a convivência com todos” (¶6).

Deolinda, enfatiza a participação da família neste processo e afirma assertivamente que: “a família foi envolvida e todas as nossas preocupações foram tidas em conta” (¶7). Por outro lado, refere com pesar que “apesar da escola (1.º CEB) ser conhecedora de toda a informação acerca da Leonor através da informação fornecida pela Educadora e Mediadora de Caso, não se ajustou às necessidades dela” (¶8). Destaca, a este propósito, o facto de a escola não ter levado a cabo a solicitada “redução de turma” (¶8).

Na opinião de Deolinda, a mediadora de caso mobilizou os recursos: Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), transporte, ATL e Educação Especial, os quais considera cruciais para a continuidade dos apoios: “Foi importantíssimo! Ela (mediadora de caso) agilizou tudo e no tempo certo. Sentimos que não nos deixava sozinhos, que teríamos outras formas de ajuda ao serviço da nossa filha e isso foi o melhor!” (¶9).

## 2. PREOCUPAÇÕES

Na categoria em análise (preocupações) proceder-se-á à análise dos dados a partir das três subcategorias definidas.

- a. **PLANIFICAÇÃO**
- b. **OPERACIONALIZAÇÃO**
- c. **MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO**

Quando questionada relativamente às preocupações foram consideradas ao planificar, com o técnico da ELI, as atividades de transição, Deolinda indica preocupações relacionadas com a continuidade dos apoios, o aumento da exigência (currículo), a sua resistência à mudança/o facto de ter de lidar com pessoas novas, e que as pessoas conhecessem os seus interesses porque reconhecem ser a melhor forma de se envolver nas aprendizagens. Na sua opinião, “tudo (preocupações) foi contemplado no plano e, com os devidos ajustes e esforços, conseguimos bons resultados” (¶5).

Deolinda dá a conhecer que o planeamento da transição começou seis meses antes da transição se efetivar e afirma que “foi essencial para que todos nos pudéssemos preparar: pais, a criança e a própria escola” (¶3).

Em relação à operacionalização das atividades de preparação da transição, Deolinda refere que foi tudo “coordenado pela mediadora de caso” (¶11) e deu conhecimento da ocorrência de reuniões com a ELI, com a educadora, com a família e com a escola do 1.º CEB. Além disso, puderam ser realizadas visitas à escola nas quais foi permitida a presença da criança: “Fomos conhecer a escola e a Leonor também pode ver como funcionava. Foi bom para ela poder antecipar, para não ser novidade”. (¶11)

Afirma ter sido “elemento ativo e com um envolvimento constante” (¶12), e acrescenta: “os pais foram ouvidos, esclarecidos e puderam ter opinião em relação aquilo que consideravam ser melhor para a sua filha” (¶12).

Quando abordada a questão da monitorização/avaliação, após a transição da criança, Deolinda informa que encetou “vários contactos telefónicos com a mediadora de caso, numa fase inicial para dar conta de como estava a correr” (¶13). Não houve nenhum procedimento formal. Todavia, sente que “será difícil desvincular da ELI... ainda estes dias mandámos fotografias dos trabalhos da Leonor para a mediadora de caso” (¶13).



### 3. FRAGILIDADES DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

O seu relato comovido não evidencia fragilidades do processo de transição.

### 4. RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA

Em relação a recomendações de melhoria, Deolinda sugere que o início do processo de transição poderia ser anterior aos seis meses “nos casos de autismo, deveria ser lei! Há muitas dúvidas, receios e coisas para resolver e, para isso, é preciso tempo” (¶15).

A tabela que apresentamos de seguida (Tabela 16) resume os factos mais relevantes apresentados pela participante Deolinda.

**Tabela 19**

*Resumo das perspetivas de Deolinda*

<p><b>Importância da Transição</b></p>	<p>“fase muito importante para os pais sentirem segurança (...) e para que os pais percebam que o seu papel, na transição, também é importante” (¶3).</p> <p>“foi importante ela estar envolvida, conhecerem e validarem os seus interesses” (¶4).</p> <p>“permitiu que ela fosse bem preparada tendo em conta as exigências que a esperavam no 1.º CEB (...)” (¶6).</p> <p>“Ela (mediadora de caso) agilizou tudo e no tempo certo: CRI, transporte, ATL e Educação Especial” (¶9).</p>
<p><b>Planificação de atividades de transição</b></p>	<p>“a família foi envolvida e todas as nossas preocupações foram tidas em conta” (¶7).</p> <p>“Foi bom para ela poder antecipar, para não ser novidade” (¶11).</p> <p>“os pais foram ouvidos, esclarecidos e puderam ter opinião” (¶12).</p>
<p><b>Operacionalização das atividades de transição</b></p>	<p>“começou seis meses antes da transição se efetivar (...). Foi essencial para que todos nos pudéssemos preparar” (¶3).</p> <p>“foi tudo coordenado pela mediadora de caso” (¶11).</p> <p>“reuniões entre a ELI, educadora, família e com a escola do 1.º CEB (...) visitas à escola (família e criança) [¶11].</p>
<p><b>Monitorização/avaliação da eficácia do Processo de transição</b></p>	<p>“vários contactos telefónicos com a mediadora de caso, numa fase inicial” (¶13).</p> <p>“Não houve procedimento formal” (¶13).</p>

Tabela 20

*Resumo das perspectivas de Deolinda (cont.)*

<b>Fragilidades do Processo de Transição</b>	“falhas por parte da escola” (¶17); “a escola não concretizou a redução de turma” (¶18); era tudo muito formal e tinha sempre a ver com papéis e assinaturas, pouco me ouviram” (¶19).
<b>Recomendações de melhoria</b>	“o início do processo de transição poderia ser anterior aos seis meses (...). Nos casos de autismo, deveria ser lei! Há muitas dúvidas, receios e coisas para resolver (...); é preciso tempo” (¶15).

### Participante Soraia

#### Quem é?

**Soraia** tem 37 anos, tem o 12.º ano de escolaridade e exerce funções como operária têxtil numa fábrica. O seu filho, Ricardo recebeu intervenção da ELI durante 3 anos. A mediadora de caso manteve-se a mesma durante o período de intervenção e foi também a responsável pelo processo de transição de Ricardo.

#### 1. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Soraia defende a importância do processo de transição ao nível da segurança que o mesmo lhe conferiu relativamente à transição do Ricardo para o 1.º CEB: “deixou-me muito mais segura; eu sentia-me desamparada porque não sabia como iam correr as coisas; deu-me todas as ferramentas para a mudança (o planeamento da transição)” (¶6). Elucida, da mesma forma, a relevância deste processo para a criança: “Acho que foi importante para o preparar para o que aí vinha” (¶2). Paralelamente, considera esta fase como um “balanço, período de reflexão para se aferir o que se tinha alcançado e o que tinha ficado por alcançar durante a intervenção da ELI” (¶2). Por fim, destaca o papel do mediador de caso enquanto elemento de apoio e facilitador, enfatizando a relação estabelecida entre a ELI e a família: “sempre me senti acompanhada, sempre me puseram a par de tudo, sempre tiveram a preocupação de me tirar dúvidas, de me ajudar (...), sempre muito prestável (mediadora de caso)” (¶9), “a própria a interação que a mediadora me ajudou a estabelecer com o Jardim de infância e com as terapeutas que o acompanhavam foi muito importante porque entre todos conseguimos encontrar uma forma de o

ajudar a superar as dificuldades”, “A relação foi o que nos ajudou a superar porque sem isso não tínhamos as bases para o ajudar” (¶13).

Quando questionada relativamente à importância do desenvolvimento de atividades de preparação da transição, Soraia afirma: “Foi muito importante haver essas atividades. Não me senti sozinha, desamparada e tudo ficou registado para que pudessem conhecer o Ricardo e as suas necessidades. Fui muito bem informada de tudo pela mediadora de caso. Penso que só assim se consegue a adaptação e inclusão. Nem eu conseguiria sozinha” (¶13).

## 2. PREOCUPAÇÕES

Seguidamente, na categoria “preocupações” terá lugar a sistematização da informação recolhida segundo a definição das três subcategorias de análise em estudo.

- a. **PLANIFICAÇÃO**
- b. **OPERACIONALIZAÇÃO**
- c. **MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO**

Quando questionada relativamente à **planificação** das atividades de transição, Soraia refere que as suas maiores preocupações consideradas estavam relacionadas com a adaptação ao novo contexto: “era ele sair daquele ambiente protegido que tinha no JI e ir para um ambiente completamente diferente; ia ter de se desenrascar, ia ter mais regras” (¶4). O reconhecimento da sua parte relativamente “à maior exigência e menor tempo para apoio no 1.º CEB” (¶7) levou-a a considerar a necessidade de a criança ser encaminhada para a Educação Especial para que pudesse beneficiar da “redução de turma” (¶7). Expressa que “Foi uma decisão mais difícil de tomar, mas ajudaram-me (ELI) a perceber as vantagens: iria sobrar mais tempo para ele, para o apoiarem mais” (¶7). Adicionalmente, identifica preocupações relacionadas com o comportamento: “saber como iriam lidar com as frustrações e birras do Ricardo” (¶4).

Reitera que o planeamento contemplou as necessidades da criança, as preocupações da família, assim como as características do contexto e evidencia a importância de tais procedimentos: “com a minha ajuda, a ajuda da ELI e da Educadora, conseguimos que o Ricardo se preparasse bem para o 1.º CEB” (¶5).

Soraia dá a conhecer que o planeamento da transição teve início em março, seis meses antes da transição. A propósito da **operacionalização** das atividades de transição, Soraia esclarece

que a responsável pelo mesmo foi a mediadora de caso em estreita colaboração consigo, com o Jardim-de-infância e com as terapeutas do Ricardo. O seu discurso é revelador da falta de envolvimento dos intervenientes do 1.º CEB neste processo: “(a articulação) foi sempre no JI, com a ELI e as com as terapeutas, sempre no contexto pré-escolar, nunca com o 1º CEB. A ELI tratou de toda a documentação e ajudou-me a dar a conhecer melhor o meu filho e as suas dificuldades ao professor que o iria receber” (¶8). Neste âmbito, dá a conhecer, a ocorrência de reuniões com a mediadora de caso (no domicílio e no Jardim-de-infância), com a educadora, mediadora e terapeutas (no jardim-de-infância).

Admite, neste processo, ter assumido um papel ativo e explicita esta ideia afirmando: “tive sempre as minhas dúvidas esclarecidas e deram-me sempre o poder de decisão; eu é que escolhi o que considerei melhor (¶9).

A propósito da questão da **monitorização/avaliação** da eficácia do Processo de Transição, Soraia informa que “não aconteceu (...). Após a transição deixou de haver esse contacto” (¶10).

### **3. FRAGILIDADES DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO**

Relativamente às fragilidades encontradas, ao longo deste processo, Soraia apresenta a “descontinuidade do trabalho da ELI durante o período de adaptação da criança ao 1.º ciclo” (¶11) e a falta de abertura da escola do 1.º CEB para articulação: “Com a escola foi mais difícil; não se conhecia qual seria o professor, deixou-se para depois” (¶8).

### **4. RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA**

Relativamente às recomendações de melhoria, Soraia aponta, mais uma vez, a importância da continuidade da intervenção da ELI durante o primeiro ano do 1.º CEB: “É uma mudança muito grande para eles e acho que no primeiro ano deveria continuar esse acompanhamento (...) para se evitar retroceder no processo feito até então” (¶13).

A Tabela 17 ilustra as considerações mais importantes apresentadas pela participante Soraia.

Tabela 21

*Resumo das perspetivas de Soraia*

<b>Importância da Transição</b>	<p>“importante para o preparar; (...) foi um balanço, período de reflexão dos ganhos da intervenção da ELI” (¶2).</p> <p>“deixou-me muito mais segura (...); deu-me todas as ferramentas para a mudança” (¶6).</p> <p>“tirar dúvidas, ajudar” (¶9).</p> <p>“Não conseguiria sozinha” (¶13).</p>
<b>Planificação de atividades de transição</b>	<p>“tudo ficou registado para que pudessem conhecer as suas necessidades” (¶13).</p>
<b>Operacionalização das atividades de transição</b>	<p>“seis meses antes da transição” (¶11).</p> <p>“reuniões com a mediadora de caso (no domicílio e no Jardim-de-infância), com a educadora, mediadora e terapeutas (no jardim-de-infância)” (¶8); “tive sempre as minhas dúvidas esclarecidas e deram-me sempre o poder de decisão; eu é que escolhi o que considerei melhor” (¶9); “a articulação foi sempre no contexto pré-escolar, nunca com o 1º CEB” (¶9).</p>
<b>Monitorização/avaliação da eficácia do Processo de transição</b>	<p>“não aconteceu (...). Após a transição deixou de haver esse contacto” (¶10).</p>
<b>Fragilidades do Processo de Transição</b>	<p>“descontinuidade do trabalho da ELI durante o período de adaptação da criança ao 1.º ciclo” (¶11).</p> <p>“dificuldades de articulação com a escola 1º CEB (...) não se conhecia qual seria o professor, deixou-se para depois” (¶8).</p>
<b>Recomendações de melhoria</b>	<p>“acho que no 1º ano deveria continuar esse acompanhamento (ELI)” (¶13).</p>

### Participante Pamela

#### Quem é?

**Pamela** tem 44 anos, estudou até ao 6.º ano de escolaridade e é operária do calçado numa fábrica da região. O seu filho, Bernardo, usufruiu da intervenção da ELI durante três anos. A mediadora e responsável pelo processo de transição foi sempre a mesma técnica da ELI.

#### 1. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Pamela começa por valorizar a intervenção da ELI, salientando o impacto positivo da mesma: “(a intervenção) teve um impacto positivo na nossa vida, foi uma grande ajuda!” (¶1). Admite tratar-se de uma fase difícil, “uma mudança muito grande e exigente para todos” (¶1),

pelo que o planeamento da transição permitiu que se sentisse mais segura e esclarecida: “o facto de se preparar a transição, deixou-me muito mais descansada e as minhas dúvidas em relação à forma como ia decorrer o 1.º ciclo iam sendo respondidas à medida que o planeamento avançava” (¶17). Em relação ao Processo de Transição, Pamela considera-o “valioso e muito vantajoso” (¶12), na medida em que “permitiu que o Bernardo tivesse a oportunidade de conhecer e perceber como iria funcionar a escola e que a escola conhecesse as dificuldades dele para melhor se poder ajustar. Senti que houve esforços por parte da ELI e da educadora para que tudo isso fosse previsto e para que toda a informação passasse” (¶13). Reconhece, porém, “menos disponibilidade e abertura ao diálogo por parte da escola (1.º CEB), era tudo muito formal” (¶13).

Pamela salienta a importância do desenvolvimento de atividades de preparação da transição enquanto facilitadoras da “preparação da criança para a escola e fundamentais para que a criança “possa ter uma noção do que lhe vai ser exigido” (¶13). Clarifica a sua posição afirmando que “com o Bernardo funciona bem a antecipação” (¶13).

Sistematiza, ainda, que as atividades de preparação da transição foram baseadas nas suas preocupações e que sentiu “tudo foi feito para que eu me sentisse mais tranquila” (¶14).

## 2. PREOCUPAÇÕES

As três subcategorias definidas para esta categoria de análise servirão de suporte à organização dos dados que a seguir apresentamos.

- a. PLANIFICAÇÃO
- b. OPERACIONALIZAÇÃO
- c. MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO

Quando questionada relativamente às preocupações que foram consideradas na **planificação**, com o técnico da ELI, as atividades de transição, Pamela admite que previamente ao início do planeamento da transição sentia-se muito inquieta e preocupada: “antes de começarmos a preparar a transição, eu ia para o trabalho sempre a pensar se ele iria conseguir adaptar-se, se teria apoios, se iria ser gozado pelos colegas, se iria aprender; estava a mexer muito comigo (a transição)...” (¶15). Admite que o planeamento da transição a ajudou a “ver que tudo tinha uma solução; fiquei muito mais descansada e confiante” (¶16).

Concretiza esta questão descrevendo as maiores preocupações: a aprendizagem, as dificuldades de concentração, o comportamento agitado, as dificuldades em brincar com os colegas e o receio de que “fosse gozado pelos colegas” (§6).

Reconhece a importância da transferência de informação da educação pré-escolar para o 1.ª CEB: “toda a informação sobre o Bernardo acompanhou a sua ida para a escola. A ELI e a Educadora registaram tudo” (§7). De forma a que a criança se pudesse adaptar e atendendo à solicitação da mãe, o plano de transição contemplou que “o Bernardo fosse à escola (1.º CEB) passar uma manhã e uma tarde. Isso ajudou-o muito” (§6).

Concretizando as atividades de preparação da transição (**operacionalização**) começaram 6 meses antes e consistiram na realização reuniões: “inicialmente, reuniu a família e a ELI (mediadora de caso), para transmissão de informações e conhecimento das preocupações; depois, a família, a ELI (mediadora de caso), a educadora e o professor do 1.º Ciclo. Seguidamente, tiveram lugar, as visitas à escola” (§7). Pamela, admite, efusivamente: “Senti-me envolvida, tive um papel muito ativo” (§7).

A propósito da questão **monitorização/avaliação** da eficácia do Processo de Transição, Pamela informa que “não houve uma nenhuma avaliação” (§10), dando conta, porém, de esforços para resolverem as dificuldades que iam surgindo: “ a mediadora de caso ligou-me porque lhe tinham ligado da escola a informar de algumas dificuldades e, então, reunimos todos (mediadora de caso, eu, professor titular e coordenador da educação especial para analisarmos outras possibilidades de apoio, nomeadamente um serviço comunitário que poderia ir à escola” (§10).

### 3. FRAGILIDADES DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Tendo em consideração a sua experiência, Pamela identifica como fragilidade do processo de transição alguns constrangimentos por parte da escola do 1.º CEB, como a “avaliação tardia por parte da Educação Especial que impossibilitou a redução de turma. Também acho que só tomaram as verdadeiras medidas quando começaram a notar as dificuldades do meu filho, já no final do primeiro período” (§11).

#### 4. RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA

Em relação às recomendações de melhoria, Pamela sugere a “manutenção da ELI durante o primeiro ano. É um ano de muitas mudanças, especialmente difícil para as crianças com autismo e para as famílias; era bom que o elo se mantivesse” (¶12).

A tabela abaixo apresentada (Tabela 18) reflete de forma resumida os aspetos com maior destaque da perspectiva de Pamela.

**Tabela 22**

*Resumo das perspectivas de Pamela*

<b>Importância da Transição</b>	“uma mudança muito grande e exigente para todos” processo valioso e vantajoso (...) [¶1]. “deixou-me muito mais descansada” (¶7).
<b>Planificação de atividades de transição</b>	“permitiu que o Bernardo tivesse a oportunidade de conhecer e perceber como iria funcionar a escola e que a escola conhecesse as dificuldades dele para melhor se poder ajustar” (¶3). “houve esforços por parte da ELI e da educadora para que tudo isso fosse previsto e para que toda a informação passasse; (...) tudo foi feito para que eu me sentisse mais tranquila” (¶4).
<b>Operacionalização das atividades de transição</b>	“6 meses antes e consistiram na realização reuniões: família e ELI (...) família, ELI, educadora e o professor do 1.º CEB (...) as visitas à escola que permitiram que o Bernardo fosse à escola passar uma manhã e uma tarde, antes da transição” (¶7). “Senti-me envolvida, tive um papel muito ativo” (¶7).
<b>Monitorização/avaliação da eficácia do Processo de transição</b>	“não houve uma nenhuma avaliação” (¶10). “mediadora de caso ligou-me porque lhe tinham ligado da escola a informar de algumas dificuldades (...) reunimos todos” (¶10).
<b>Fragilidades do Processo de Transição</b>	“menos disponibilidade e abertura ao diálogo por parte da escola (1.º CEB), era tudo muito mais formal” (¶3). “avaliação tardia por parte da Educação Especial que impossibilitou a redução de turma” (¶11).
<b>Recomendações de melhoria</b>	“manutenção da ELI durante o primeiro ano” (¶12).



## Participante Carmo

### Quem é?

**Carmo** tem 55 anos, tem o 4º ano de escolaridade e encontra-se reformada por invalidez. É a principal cuidadora da neta, Rute, por impossibilidade da mãe. Rute teve apoio da ELI durante o tempo que frequentou a educação pré-escolar: 3 anos. A mediadora de caso foi sempre a mesma durante a intervenção e foi também a responsável pelo processo de transição.

### 1. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Carmo define a intervenção da ELI como “um apoio muito, muito grande” (¶1). Reconhece a importância do trabalho realizado pela mediadora de caso dirigido à criança: “Ela (mediadora de caso) fazia aqui (casa) atividades com a menina, nas quais eu estava presente. Depois, também eu tentava fazer...” (¶1) e também dá relevância ao apoio emocional que lhe dirigiu: “Para mim foi a coisa melhor que eu tive; eu desabafava muito com a mediadora, coisas que eu podia guardar, mas não guardei. A melhor coisa que eu fiz foi desabafar com a mediadora!” (¶3). Lamenta, a propósito do apoio emocional, o facto de não se verificar com a passagem da criança para o 1.º CEB e afirma com pesar: “Hoje em dia não tenho ninguém para desabafar; era a coisa que eu mais queria, mas não tenho não posso fazer nada” (¶3).

Paralelamente, afirma que “o tempo de preparação para a transição ajudou, a família e a criança, a ficarem mais tranquilos e a saberem como iam ser apoiados no 1.º ciclo” (¶3) e enaltece o benefício do processo de transição: “a mediadora preparou-nos tão bem, tanto à Rute como a mim. Explicou-nos como tudo ia acontecer (¶16). Adianta, porém, que se tratou de uma fase difícil e angustiante para si:” muitas lágrimas chorei por causa dela e por achar que ela não ia conseguir aprender, não se ia adaptar; custou-me muito, muito, muito e ainda custa, um pouco (¶6).

Por outro lado, considera que se trata de uma fase particularmente exigente pelas características do diagnóstico de autismo: “para estas crianças com autismo, tudo é mais complicado; todas as mudanças são difíceis, o comportamento é uma questão delicada e qualquer coisa os pode descontrolar. Por isso, precisamos de mais apoio (família) para enfrentar os desafios” (¶4).

## 2. PREOCUPAÇÕES

Esta categoria contempla a organização dos dados com base nas três subcategorias abaixo explanadas.

- a. **PLANIFICAÇÃO**
- b. **OPERACIONALIZAÇÃO**
- c. **MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO**

Quando questionada relativamente à **planificação** das atividades de transição, Carmo considera que o planeamento foi “bem feito”, especialmente desenvolvido pela mediadora de caso, com 6 meses de antecedência:” a “mediadora de caso fez um valente trabalho; começou a trabalhar nisto (transição) em março. Ela é que estava por dentro das situações e eu confiei nela porque ela conhecia o que me afligia. Ela (mediadora de caso) fez um valente trabalho” (¶15).

Em relação às preocupações que foram consideradas aquando da planificação de atividades de transição, Carmo considera que foram contempladas as necessidades da criança, as preocupações da família, assim como o contexto (escola). Esclarece que o contexto foi alvo de menor preocupação porque a criança iria ficar na mesma escola onde frequentava o pré-escolar (“Ela ia ficar na mesma escola e já conhecia o espaço e algumas pessoas. Era só descer um piso, as pessoas eram diferentes, embora já a conhecessem, não tinham lidado com ela. Não me preocupei muito com isso”) [¶3].

Carmo identifica como principal problema da Rute em lidar com alterações de rotina:” Ela terá uma nova rotina: acordar mais cedo, ficar mais tempo na escola, fazer as tarefas, lidar com pessoas diferentes” (¶5). Como tal, informa que a mediadora a ajudou a estruturar, de forma antecipada, uma nova rotina em casa: “concordámos em levantá-la mais cedo 2 ou 3 semanas antes de ir para a escola para se habituar, colocá-la a fazer trabalhos sentada à mesa e usar um relógio para a cativar” (¶5). Por outro lado, foram identificadas preocupações relacionadas com a autonomia, especialmente no que respeita às idas à casa de banho: “antes (pré-escolar) iam todos a uma hora estipulada; no 1.º ciclo ela teria de perceber quando tinha de ir e ir sozinha. Ela não percebe as questões da privacidade e preocupava-me a exposição” (¶6). Salaria, que também foram pensadas estratégias no sentido de sensibilizar a Rute para a necessidade de preservar a sua intimidade, assim como no que se refere à sua autonomia, mas idas ao quarto de banho: “falámos muito com ela, explicámos-lhe que não podia usar a mesma casa de banho, nem ficar nua à frente dos meninos e também lhe mostramos que era importante perceber quando

“tinha necessidade de ir à casa de banho” (¶6). Por fim, dá conta de preocupações relacionadas com a aprendizagem e com a necessidade de vigilância: “Eu sei que ela não consegue acompanhar os colegas em relação às matérias, mas tudo foi tratado para que ela pudesse ter o apoio da Educação Especial e eu tive de confiar nos professores. Por outro lado, preocupámo-nos em saber se ela teria alguém que a vigiasse; ela precisa de ter sempre uma pessoa que lhe deite os olhos e isso foi aceite pela escola” (¶7).

Em relação à **operacionalização** das atividades de preparação da transição, Carmo identifica a ocorrência de visitas ao domicílio por parte da mediadora de caso, reuniões (no jardim de infância entre a ELI e a educadora), e reuniões com a escola do 1.º CEB, (mediadora de caso, família e professores [titular e educação especial]). Carmo enaltece o papel da mediadora de caso neste processo: “só tenho de agradecer, tratou de tudo com a escola (identificação para a Educação Especial) e para que a Rute pudesse ter as terapias na escola (CRI) (¶9).

Admite, ainda assim, ter assumido um papel pouco participativo, e salienta esta ideia afirmando: “os profissionais, incluindo a mediadora de caso, sabiam o que era melhor para a Rute e a minha atitude foi de confiança. Eu não faria mais nem melhor, por isso, concordei com as decisões (¶10).

A propósito da questão **monitorização/avaliação** da eficácia do Processo de Transição, Carmo afirma: “Foi feito um bom trabalho de preparação, tudo previsto. Mas, não me disseram se foi suficiente, se havia alguma coisa a mudar para que ela aprendesse melhor, por exemplo. Ficámos por ali, foi pena” (¶8).

### 3. FRAGILIDADES DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Carmo reconhece que o processo “correu como esperava” (¶15) mas indica, contudo, como fragilidade, a “descontinuidade do apoio da ELI aquando da entrada no 1.º CEB: Tive pena de ela (mediadora) ir embora, era o meu apoio. Além disso, ajudava-me a entender as coisas. Às vezes é complicado para mim porque tenho poucos estudos. Agora, a Assistente Social da Escola também vai ligando, mas não é a mesma coisa. Sinto-me mais sozinha e desamparada nas decisões. (¶15).

#### 4. RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA

Carmo reconhece que se poderia “fazer com que a ELI continuasse durante o 1.º ano ou que os professores e terapeutas da escola trabalhassem dentro da mesma lógica e com a mesma proximidade do que a ELI. Era bom que a ELI ficasse durante o primeiro ano porque é um ano difícil para todos” (¶16).

Abaixo, na Tabela 19, podemos verificar as principais questões identificadas pela participante Carmo aquando da entrevista.

**Tabela 23**

*Resumo das perspetivas de Carmo*

<b>Importância da Transição</b>	“fase angustiante” (¶6). “(…) ajudou a criança e a família a ficarem mais tranquilos e a saberem como iam ser apoiados no 1.º ciclo” (¶3). “a mediadora preparou-nos tão bem (...). Explicou-nos como tudo ia acontecer (¶16).
<b>Planificação de atividades de transição</b>	“o planeamento foi bem feito” (¶9). “foram tidas em conta as necessidades da Rute e as preocupações da família (...); o contexto foi alvo de menor preocupação porque a criança iria ficar na mesma escola” (¶3).
<b>Operacionalização das atividades de transição</b>	“seis meses de antecedência, em março” (¶3). “vistas ao domicílio por parte da mediadora de caso, reuniões no jardim de infância entre a ELI e a educadora, entre a família, ELI e professores (titular e educação especial) [¶9]. “tive um papel pouco ativo (...) os profissionais sabiam o que era melhor para a Rute e a minha atitude foi de confiança. Eu não faria mais nem melhor, por isso, concordei com as decisões (¶10).
<b>Monitorização/avaliação da eficácia do Processo de transição</b>	“não houve, não me disseram se foi suficiente (...) Ficámos por ali, foi pena” (¶8).
<b>Fragilidades do Processo de Transição</b>	“descontinuidade do apoio da ELI aquando da entrada no 1.º CEB. Tive pena de ela (mediadora) ir embora, era o meu apoio” (¶15).
<b>Recomendações de melhoria</b>	“(…) Que a ELI continuasse durante o 1.º ano (...) que os professores e terapeutas da escola trabalhassem dentro da mesma lógica e com a mesma proximidade do que a ELI” (¶16).

## Participante Palmira

### Quem é?

**Palmira** tem 33 anos e 9 anos de escolaridade. Trabalha numa fábrica de calçado. Sérgio, seu filho, teve acompanhamento da ELI durante seis anos (desde o nascimento), divididos por 3 ELI's, consoante a zona em que residiu. Nos 2 anos que antecederam a transição para o 1.º CEB, Sérgio recebeu apoio da mesma ELI, mantendo a mediadora de caso. A mediadora de caso foi também a responsável pelo processo de transição.

### 1. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

O discurso de Palmira é revelador de grande afeição pelos técnicos da ELI e apreço pela intervenção desenvolvida: “a ELI para nós é uma família para nós. Sempre foram, se não fosse a ELI não estávamos no ponto em que estamos, isto é, o Sérgio não teria a evolução que teve” (¶1). Valoriza, igualmente, a relação estabelecida entre a ELI e a família enquanto promotora de segurança e aprendizagem: “O mais importante, foi a relação que tínhamos com a ELI. Era uma relação de confiança e entrega total. Foram eles que me ensinaram a lidar com as dificuldades do Sérgio, não só no momento em que estavam connosco, mas sempre. Mostravam estratégias que poderiam funcionar no dia-a-dia e eu punha-as em prática” (¶2).

Em relação à transição, Palmira considera tratar-se de um momento difícil para si e para o seu filho: “é uma fase muito angustiante. Eu sei como é o Sérgio, sei quais as dificuldades e antecipava o pior, nem dormia só de pensar que a segurança que a ELI me transmitia sempre que precisava ia deixar de existir” (¶2). Contudo, reconhece positivamente o apoio fornecido pela mediadora de caso: “a mediadora de caso esclareceu-me de tudo, deu-me todas as informações, ajudou-me a pedir o apoio da Educação Especial. Para tudo em que solicitei ajuda, ela colaborou. Até na matrícula” (¶2).

Palmira enfatiza ainda a importância do planeamento de transição e afirma: “ trata-se de um processo, dá-nos tempo para nos prepararmos, para assimilarmos a informação, para conhecermos o que nos espera e ganharmos coragem para isso” (¶3). Na sua opinião, a “ELI fez uma preparação excelente e reclamou todos os direitos do Sérgio: Educação Especial, terapias e subsídios da segurança social” (¶3).

Reforçando esta ideia, Palmira explica a importância do desenvolvimento de atividades de preparação da transição enquanto “ferramentas que garantiram a transmissão de informação para a escola, esclarecimento de dúvidas e, acima de tudo, segurança e tranquilidade” (¶3). Descreve, ainda, que as atividades de preparação da transição foram delineadas tendo em conta as preocupações da família: “as atividades foram programadas com base naquilo que queríamos ver resolvido, principalmente na continuidade de apoio na escola e terapias” (¶4).

## 2. PREOCUPAÇÕES

De seguida, de acordo com as subcategorias de análise definidas, terá lugar a apresentação dos dados referidos pela participante Palmira.

- a. **PLANIFICAÇÃO**
- b. **OPERACIONALIZAÇÃO**
- c. **MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO**

Quando questionada relativamente às preocupações aquando da **planificação**, com o técnico da ELL, das atividades de transição, Palmira esclarece que as principais estavam relacionadas com a criança: “Eu tinha muitas preocupações: o comportamento (fugas e agitação), a relação com os colegas e o medo que fosse posto de parte, o facto de ele só se interessar por determinadas coisas e se ele iria aprender”. Acrescenta, que também se preocupava muito “com o tipo de relação que ele ia ter com a professora... ele não é fácil de cativar e, por vezes, fica agressivo”. Por fim, refere as preocupações com os apoios (Educação Especial e CRI-terapias): “Era importante ele continuar a ser apoiado; agora, pela professora de Educação Especial e pelas terapias, na escola” (¶5).

Esclarece que “o plano de transição, previu que a mediadora de caso contactasse a escola e fizesse os pedidos de Educação Especial e terapias do CRI” (¶6). Adicionalmente, dá a conhecer que a mediadora a ajudou a preparar o Sérgio para a transição, através de histórias e múltiplas conversas: “Lemos-lhe histórias relacionadas com a transição que a mediadora arranjou e conversámos muito com ele” (¶6).

Com firmeza, Palmira enfatiza a ideia de que o planeamento da transição teve em conta as preocupações da família e as exigências da criança, assim como do novo contexto: “como disse antes, responderam a todas as nossas dúvidas e ajudaram a preparar o menino face ao que o

esperava tendo em conta as suas particularidades do autismo. Procurámos que ele ficasse mais recetivo a estar mais tempo sentado e outras atividades” (¶7).

Palmira dá a conhecer que o planeamento da transição teve início seis meses antes de a transição acontecer e que consistiram em reforço das visitas domiciliárias por parte da mediadora de caso para trabalhar a transição, reuniões entre a educadora, mediadora de caso e responsável pelo agrupamento de escolas (¶8). Segundo a sua opinião, “a escola não se interessou muito. Quis deixar para o início do ano letivo... Foi pena porque senti que depois era o jogo do empurra”.

Em relação à **operacionalização** das atividades de preparação da transição, Palmira reconhece ter assumido um papel ativo, mas admite ter sido a mediadora a principal responsável: “A mediadora informava-me de tudo e eu decidia, mas, era ela que andava sempre à frente com tudo; eu sentia-me envolvida porque eu sempre tive o apoio da ELI (¶9).

A propósito da questão **monitorização/avaliação** da eficácia do Processo de Transição, Palmira informa que “não houve uma monitorização nem avaliação formais e a escola falhou muito; falhou muita coisa, eles tratam o Sérgio de uma forma diferente e não deviam fazer isso. Deviam tratá-lo como um menino como qualquer outro para ele aprender e incluí-lo como os outros.” (¶9). Contudo, dá a conhecer a ocorrência de várias reuniões entre a ELI e a Coordenadora da Educação Especial do Agrupamento, após a transição: “A professora da Educação Especial telefonou muitas vezes à mediadora de caso durante o primeiro ano porque não conseguia lidar com o meu filho, foi difícil. Falta-lhes muita formação para saberem lidar com o autismo” (¶9). Reforça que estabeleceu muitos contactos com a mediadora de caso, após a transição: “mesmo depois de ele transitar, a mediadora continuava disponível para nós e falámos muito por telefone.” (¶10).

### 3. FRAGILIDADES DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Com base na sua experiência, Palmira aponta como fragilidade do processo de transição a inexistência de uma avaliação formal do mesmo, a falta de formação na área do autismo por parte dos profissionais da escola e, principalmente, o facto de a intervenção da ELI cessar com a entrada das crianças no primeiro ciclo. Em relação a este último aspeto mostra-se perentória: “eu acho que quando entrassem para o primeiro ciclo a ELI deveria continuar a acompanhá-los. Nem que fosse um ou dois meses. Foi desse apoio por parte de quem ele já conhecia tão bem (ELI) que ele sentiu mais falta (¶11).

#### 4. RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA

A propósito das recomendações de melhoria, Palmira sugere “continuidade da ELI pelo menos mais 1 mês, após a transição, e formação na área do autismo para os professores” (¶12).

Tabela 24

*Resumo das perspetivas de Palmira*

<b>Importância da Transição</b>	<p>“é uma fase muito angustiante” (¶2).</p> <p>“a mediadora de caso esclareceu-me de tudo (...) ajudou-me a pedir o apoio da Educação Especial (...). Para tudo em que solicitei ajuda, ela colaborou” (¶2).</p> <p>“trata-se de um processo, dá-nos tempo para nos prepararmos, para assimilarmos a informação (...)” (¶3); a ELI fez uma preparação excelente e reclamou todos os direitos do Sérgio” (¶3).</p>
<b>Planificação de atividades de transição</b>	<p>“as atividades foram programadas com base naquilo que queríamos ver resolvido, principalmente na continuidade de apoio na escola e terapias” (¶4).</p>
<b>Operacionalização das atividades de transição</b>	<p>“seis meses antes de a transição acontecer (...) reforço das visitas domiciliárias, reuniões entre a educadora, mediadora de caso e responsável pelo agrupamento de escolas” (¶8).</p> <p>“a mediadora contactou a escola e fez os pedidos de Educação Especial e terapias do (CRI)” (¶6).</p> <p>“Lemos-lhe histórias relacionadas com a transição que a mediadora arranjou e conversámos muito com ele” (¶6).</p> <p>“Procurámos que ele ficasse o maior tempo sentado e outras atividades” (¶7).</p> <p>“A mediadora informava-me de tudo e eu decidia, mas, era ela que andava sempre à frente com tudo” (¶9).</p>
<b>Monitorização/avaliação da eficácia do Processo de transição</b>	<p>“não houve uma monitorização nem avaliação formais (...) mesmo depois de ele transitar, a mediadora continuava disponível para nós e falámos muito por telefone” (¶10).</p>
<b>Fragilidades do Processo de Transição</b>	<p>“a falta de avaliação formal (...), a falta de formação na área do autismo por parte dos profissionais da escola e, principalmente, o facto de a intervenção da ELI cessar com a entrada das crianças no 1º CEB” (¶11).</p>
<b>Recomendações de melhoria</b>	<p>“continuidade da ELI pelo menos mais 1 mês, após a transição, e formação na área do autismo para os professores” (¶12).</p>



## Participante Zaida

### Quem é?

Zaida tem 38 anos, tem o 12.º ano de escolaridade e exerce funções administrativas numa fábrica de calçado. O seu filho, Jorge, usufruiu da intervenção da ELI durante 4 anos. A mediadora de caso foi sempre a mesma durante a intervenção e foi também a responsável pelo processo de transição.

### 1. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Zaida reconhece a importância do processo de transição e atribuindo especial destaque ao planeamento que lhe está inerente. Esclarece que este processo confere, aos pais, segurança, tranquilidade e apoio. Neste sentido, Zaida afirma que “o planeamento é sempre muito importante porque acaba por nos (pais) tranquilizar porque temos alguém ao nosso lado, sabemos que não estamos sozinhos (...). A técnica da ELI acompanhou-me sempre; em tudo o que eu precisasse, ela estava presente (...) era uma mais-valia para mim, era uma grande ajuda” (¶4). Simultaneamente transmite que se trata de uma fase de insegurança e ansiedade e expressa: “porque a gente acaba por ter um bocadinho de receio de dar aquele passo” (...), tranquilizou-me bastante porque quando ele (criança) entrar em setembro eu já sei quem é que vai estar com ele (...), a ELI ajudou-me a chegar lá (articulação com a escola do 1.º CEB) porque senão eu não sabia (...) foi uma ótima ajuda” (¶4).

Por outro lado, evidencia a importância deste processo para a criança, especialmente por se tratar de uma criança com PEA e cuja preparação para o 1.º CEB considera fundamental. Em relação a este assunto, salienta: “as crianças com autismo acabam por não ver o mundo como nós, se eu pegasse no Jorge e o colocasse diretamente lá, ele ia estranhar, ia ser difícil; é essencial prepará-los!” (¶4).

### 2. PREOCUPAÇÕES

Decorrente da definição das subcategorias de análise, iremos proceder à apresentação dos dados que refletem a perspetiva da participante Zaida.

- a. PLANIFICAÇÃO
- b. OPERACIONALIZAÇÃO
- c. MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO

Quando questionada relativamente à **planificação** das atividades de transição, Zaida considera que o planeamento foi “minucioso” (¶6) e contemplou as necessidades da criança, as preocupações da família, assim como as particularidades do contexto. Assim, deu a conhecer uma série de preocupações às quais procurou, juntamente com a técnica da ELI, dar resposta. Destaca, a este propósito a mudança para uma escola nova: “ia para uma escola onde não conhecia ninguém” (¶2), a alimentação: “O Jorge é muito seletivo na alimentação, tinha medo que o obrigassem a comer” (¶5); “e é intolerante à lactose, por isso, tivemos de fazer um pedido à escola para disponibilizarem leite sem lactose para o Jorge. A mediadora de caso ajudou-me” (¶5), a interação social e a eventual discriminação por parte dos pares: “a parte da relação com os colegas” (¶5), “tinha receio que as crianças fizessem pouco dele por ele ter muita dificuldade na fala” (¶3) e a regulação comportamental: “quando não é compreendido, o sistema nervoso dele fica alterado, então dão-lhe essas crises grandes de choro e de berros” (¶5). Ao longo do seu discurso, Zaida relata que, no sentido de se “colmatarem as dificuldades de atenção e a necessidade de estar mais tempo a trabalhar” (¶6), a técnica da ELI sugeriu à escola (professor) que “pudesse (Jorge) ficar na fila da frente” (¶6); atendendo à dificuldade que demonstra em relação à “mudança de tarefas” (¶6) foi, igualmente, sugerido pela mediadora de caso, “o Jorge ter sempre um colega que espera por ele e o acompanha” (¶6);

Ainda em relação às preocupações da família, Zaida esclarece que o mais importante foi “ajudar no controlo da ansiedade” (¶7) e a contribuição do mediador de caso no que respeita à articulação com o agrupamento de escolas (1.º CEB) e à passagem da informação: “ela (mediadora de caso) conversou diretamente com o agrupamento e com a escola. Eu tinha um bocado de receio de chegar lá sem ser identificada, então tomou a iniciativa de ser ela a apresentar o Jorge e os seus problemas. Então, quando eu fui visitar, já conheciam o Jorge. Foi mais fácil” (¶7).

Zaida dá a conhecer o início precoce do planeamento da transição (2 anos antes da transição se efetivar): “O planeamento começou dois anos antes, porque nós atrasamos um ano a entrada na escola pelo facto da sua matrícula ser opcional (fazia anos em novembro). Assim, decidimos que ele entrasse um ano depois para o preparar melhor” (¶9).

Em relação à **operacionalização** das atividades de preparação da transição, Zaida identifica a ocorrência de reuniões (no jardim de infância entre a ELI e a educadora), as reuniões com a escola do 1.º CEB (mediadora de caso e professores; mediadora de caso, família e professores [titular e educação especial]), visitas à escola (com e sem a criança) e a antecipação na entrada da catequese, deliberada pela mãe, como forma de promover o contacto/interação da criança com os futuros colegas da escola (“eu [mãe] fiz com que o Jorge, um ano antes, começasse a conhecer as crianças que iam andar com ele na escola. Coloquei-o na catequese porque na catequese já ia conhecer todas as crianças do 1º ao 4º ano que frequentavam a escola para onde ele ia” (¶1).

Admite, assim, ter assumido um papel ativo e um envolvimento constante, e salienta esta ideia afirmando: “todas as escolhas foram minhas e tiveram em consideração as minhas preocupações, todas!” *[tom de voz firme e expressão de convicção]* (¶9).

A propósito da questão **monitorização/avaliação** da eficácia do Processo de Transição, Zaida começa por destacar a eficácia da transição do seu filho para o 1.º CEB e afirma: “Foi tudo pensado e implementado muito bem (...) tudo ficou escrito (...) e tudo isso fez com que a adaptação do Jorge à nova escola fosse tão boa” (¶9). Afirma que a foi feita uma “avaliação informal” (¶11) baseada nos contactos telefónicos realizados pela mediadora de caso e no feedback do professor titular do Jorge: “Ela (mediadora de caso) chegou a ligar-me mais do que uma vez para saber se era preciso ir à escola, se era preciso estar em contacto com o professor” (¶11). Ressalva, porém, que o professor não sentiu necessidade de articular com a ELI durante a fase de adaptação da criança: “o professor disse que estava tudo controlado e que não havia necessidade de a ELI ir lá” (¶11).

### 3. FRAGILIDADES DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Relativamente às fragilidades encontradas, ao longo deste processo, Zaida reconhece a necessidade de mais tempo disponível para intervenção por parte da ELI: “a ELI, em vez de estar só uma vez na semana connosco, devia estar mais tempo, particularmente nesta fase da transição; mas ela (mediadora de caso) só tinha aquele dia e aquela hora para o Jorge” (¶12).

#### 4. RECOMENDAÇÕES DE MELHORIA

A respeito das recomendações de melhoria, Zaida aponta, mais uma vez, a importância do aumento de tempo de intervenção por parte da ELI: “era a ELI dar mais uma horinha a cada criança” (¶13).

Poderemos observar na tabela infra (Tabela 21), o resumo das principais ideias da perspectiva da participante Zaida.

**Tabela 25**

*Resumo da perspectiva de Zaida*

<b>Importância da Transição</b>	<p>“a ELI ajudou-me (...) foi uma ótima ajuda” (¶4).</p> <p>“é essencial prepará-los” (¶4).</p> <p>“Foi tudo pensado e implementado muito bem (...) tudo ficou escrito (...) fez com que a adaptação fosse tão boa” (¶9).</p>
<b>Planificação de atividades de transição</b>	<p>“muito importante porque acaba por nos tranquilizar (...) não estamos sozinhos (...)” (¶4).</p> <p>“o planeamento foi minucioso” (¶6)</p> <p>“controlo da ansiedade (...) articulação com a escola e agrupamento por parte da mediadora de caso” (¶7).</p>
<b>Operacionalização das atividades de transição</b>	<p>“começou dois anos antes (...) era condicional (...) decidimos que ele entrasse um ano depois para o preparar melhor” (¶9).</p> <p>“reuniões (no jardim de infância entre a ELI e a educadora), (...) visitas à escola (com e sem a criança), (...) antecipação na entrada da catequese (...) onde ia conhecer todas as crianças que frequentavam a escola para onde ele ia” (¶11).</p> <p>“todas as escolhas foram minhas e tiveram em consideração as minhas preocupações, todas!” (¶9).</p>
<b>Monitorização/avaliação da eficácia do Processo de transição</b>	<p>“avaliação informal (...) ela (mediadora de caso) chegou a ligar-me mais do que uma vez (...)” (¶11).</p>
<b>Fragilidades do Processo de Transição</b>	<p>“a ELI (...) devia estar mais tempo, particularmente nesta fase da transição” (¶12).</p>
<b>Recomendações de melhoria</b>	<p>“a ELI dar mais uma horinha a cada criança” (¶13)</p>

## Capítulo IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, realizar-se-á o cruzamento das perspectivas dos participantes que integram o estudo. Terá lugar a interpretação e reflexão relacionada com a investigação levada a cabo. Esta análise pretende debruçar-se sobre os aspetos de convergência e divergência das perspectivas dos participantes. Os objetivos definidos para este estudo de investigação constituirão a base da apresentação e discussão do cruzamento das perspectivas dos participantes.

### **1. Identificar, analisar e compreender as preocupações e prioridades atribuídas pelos pais e profissionais**

Relativamente ao objetivo, identificar, analisar e compreender as preocupações e prioridades atribuídas pelos pais e profissionais ao processo de transição, a totalidade dos participantes do estudo são unânimes em considerar esta fase como importante para a adaptação favorável ao novo contexto por parte da criança. Esta importância é evidenciada por Beamish et al. (2014) quando referem que a transição de crianças com PEA deve ser cuidadosamente planeada, tendo em vista a manutenção dos ganhos obtidos com a intervenção, a prevenção de experiências negativas de ansiedade na criança e na família, assim como no que respeita à promoção de experiências positivas para a criança no início da sua escolaridade formal. Os resultados obtidos neste estudo destacam, igualmente, como preocupações comuns a profissionais e famílias de crianças com PEA, a necessidade de continuidade do apoio prestado às crianças e famílias. Este resultado é evidenciado pelas pesquisas de Hoepfner et al. (2007); Maras e Averling (2006) e Petrowsky et al. (2005), nos seus estudos sobre transição de crianças com PEA para a educação formal. Os resultados do estudo sobre PEA e transição realizados no Canadá por Shepherd e Waddell (2015) revelam que pais, legisladores e investigadores expressaram preocupação considerável sobre a transição das crianças para a escola nomeadamente em relação à cessação dos serviços de IPI.

Também as aprendizagens escolares foram consideradas como preocupação por parte dos participantes, na medida em que antecipam que a criança, no novo ciclo de ensino, possa sentir dificuldades ao nível da realização das tarefas académicas.

As famílias mostraram-se mais preocupadas com a adaptação da criança no novo contexto, com a possibilidade de haver isolamento social, em que a criança poderia não ter amizades preferenciais na nova escola e com a própria necessidade de decisão relativamente à identificação da criança para a educação inclusiva, que acabou por desencadear ansiedade.

A transição dos alunos do pré-escolar para o 1.º CEB foi considerada pela generalidade dos participantes como um momento marcante na vida das famílias. Ademais, no caso destas famílias de crianças com PEA e dos profissionais responsáveis pelos seus processos de transição, estas mudanças foram encaradas como maiores fontes de stresse e preocupação, na medida em que requerem mais adaptações e ajustamentos ao novo contexto.

São vários os estudos que corroboram os resultados deste estudo, elucidando relativamente às preocupações manifestadas pelos pais aquando da entrada das crianças com PEA no 1.º CEB, nomeadamente a tomada de decisão acerca da escolha da escola (Dockett, et al 2011) , os apoios educativos disponibilizados (Balfour, 2007; Dockett & Perry, 2004; Hanson, 2005; Semensato & Bosa, 2013), a aprendizagem (Fredricks & Eccles, 2004; Jahromi et al., 2013; Sparapani et al., 2016), a comunicação e interação com os adultos e com os pares (Daley et al., 2011; Dillon & Underwood, 2012; Perfitt, 2013; Quintero & McIntyre, 2011; Rosier & McDonald, 2011; Starr et al, 2016; Van Steensel et al, 2011) , a autonomia (Renty & Roeyers, 2006; Valentine et al.,2012), assim como os receios relativamente à discriminação por parte dos pares (Dogaru, et al., 2009; Rosenkoetter & Rosenkoetter, 2001).

Espe-Sherwindt e Serrano (2016) identificam a necessidade da promoção de uma maior intercompreensão e inclusão das famílias em todos os contextos aliada a um trabalho conjunto que lhes permita aceder a serviços e atividades. Neste âmbito, consideram a identificação de recursos e apoios da família através do ecomapa (Jung, 2012) uma ferramenta de extrema utilidade, na medida em que potencia a criação de correspondências entre as necessidades da criança e da família e os apoios disponíveis, promovendo a consciencialização da família, relativamente às fontes de apoio (ou stresse).

No nosso estudo, as preocupações relatadas pela maioria dos participantes do grupo das famílias, surgem igualmente ao nível do processo de aceitação e interação social da criança com PEA por parte dos seus pares. Estas preocupações foram também reveladas por Jones e Frederickson (2010), constatando que as crianças com Necessidades Especiais são geralmente menos aceites, são alvo de uma maior rejeição, assim como estão sujeitas a uma maior propensão a sofrer de bullying por parte dos seus pares.

Soares e Serrano (2014) referem que existe uma baixa probabilidade de crianças com Necessidades Especiais serem escolhidas pelos seus pares para companheiros de brincadeira, sendo as situações de interação social autenticamente desafiantes para estas crianças. Simultaneamente, consideram que a sua performance social tem influência no desenvolvimento de áreas como a comunicação, linguagem, cognição e desenvolvimento emocional, que, por seu turno, influenciam o seu desempenho social, nas relações recíprocas estabelecidas.

Os resultados da investigação de Frostad e Pijl (2007) realizada com crianças com Necessidades Especiais mostram que estas crianças apresentam menos popularidade comparativamente aos pares com desenvolvimento típico, têm menos amigos e participam menos como membros de um grupo. Por outro lado, estas situações podem estar associadas, segundo Georgiadi et al. (2012), ao défice de competências básicas interpessoais/sociais; à inability de exibir competências psicossociais ou aos seus déficits nos domínios cognitivo, social e comportamental. A tendência para maiores dificuldades ao nível das interações com os pares, por parte das crianças com Necessidades Especiais, causada pelo comprometimento ao nível da aquisição e aprendizagem das competências sociais interfere negativamente nos diferentes aspetos da sua interação social com os pares (Guralnick, 2011; McCollum & Ostrosky, 2008; Odom et al., 2005; Soares & Serrano, 2014).

Atendendo a estas constatações, torna-se imperioso valorizar as relações estabelecidas entre as crianças com Necessidades Especiais e os seus pares com desenvolvimento típico, partindo da premissa que a aceitação pelos pares é um fator preponderante para um ambiente inclusivo favorável ao sucesso educativo de todos (Georgiadi et al., 2012; Rillotta & Nettelbeck, 2007).

Outro resultado destacado pelo grupo famílias, neste estudo, prende-se com a aceitação dos adultos em relação à criança com PEA. A atitude do educador/professor, é outra dimensão considerada decisiva para a adaptação da criança a um novo contexto (Groom & Rose, 2005; Meijer & Watkins, 2019).

Rodrigues (2018) refere que é essencial que todos os agentes de educação envolvidos desenvolvam atitudes positivas face a qualquer Necessidades Especiais, e à criança em particular para que a inclusão seja bem-sucedida. Segundo, Hestenes e Carrol (2000), o professor constitui um dos principais elementos que influenciam uma inclusão efetiva das crianças com Necessidades Especiais, e para o desenvolvimento de relações de amizade. Os resultados da investigação Nikolarazi et al. (2005) desenvolvida com crianças com Necessidades Especiais que frequentam

jardins de infância onde os profissionais favorecem a interação através do recurso ao reforço positivo a instruções diretas, demonstram a ocorrência do incremento de atitudes positivas com os seus pares com desenvolvimento típico.

O estudo de Kilgallon e Maloney (2003) reforça que as atitudes positivas face as crianças com Necessidades Especiais, potenciada pela experiência do educador/professor, interferem positivamente nas atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação as crianças com Necessidades Especiais. A investigação demonstra, assim, a importância de se atender às competências sociais, comunicação e comportamento destas crianças e ressalva que os planos de transição das crianças com PEA devem incluir monitorização e avaliação regulares de uma ampla gama de áreas, tais como: envolvimento, socialização e relações aluno-professor. Além disso, pode haver necessidade de se considerarem os pares nos planos de transição dessas crianças. Finalmente, essas ações devem ser desenvolvidas e implementados enquanto as crianças estão no jardim-de-infância e prolongar-se até o primeiro ano do 1.º CEB (Quintero & McIntyre, 2011).

A generalidade dos participantes deste estudo refere igualmente preocupação em relação à transição de crianças com PEA para a educação formal (1.º CEB), principalmente devido aos altos níveis de ansiedade das crianças e às alterações comportamentais que estão associados ao seu diagnóstico. Um número representativo de profissionais relatou a necessidade de mais articulação entre os contextos (educação pré-escolar e 1.º CEB). A investigação desenvolvida por Quintero e McIntyre (2011) certifica os resultados da presente investigação e revela que os professores demonstram mais preocupações com a transição de crianças com PEA comparativamente com crianças com outras alterações de desenvolvimento.

Adicionalmente, existem múltiplas evidências que indicam que os pais de crianças com PEA experienciam níveis mais altos de stresse do que os pais de crianças com desenvolvimento típico e do que os pais de crianças com outras Necessidades Especiais (Denkyirah & Agbeke; DeCaro & Worthman, 2010; Fortuna, 2014; Gargiulo, 2009; Hannah & Topping, 2012; Lilley, 2013; McIntyre et al., 2010; Villeneuve et al., 2013). Paralelamente, a literatura mostra-nos que também as crianças com PEA exibem mais sintomas de ansiedade e stresse do que outras crianças, nomeadamente no que se refere à forma como encaram a mudança, na sequência das dificuldades de comunicação e competências sociais que exibem (Beamish et al., 2014; White et al., 2009; Perfitt, 2013; Starr et al., 2014; Van et al., 2011).



A comunicação, o comportamento, a imprevisibilidades face à mudança (“os medos do desconhecido”) são igualmente considerados fatores de preocupação por parte das famílias deste estudo, que se mostram envolvidas ao longo do processo. O reconhecimento por parte das famílias dos problemas comportamentais e adaptativos das crianças é também legitimado pelos resultados do estudo de Welchons e McIntyre (2015) que sugerem que tais dificuldades são importantes preditores de resultados positivos na adaptação à escolaridade formal. Estes autores fundamentam a necessidade de se realizar uma intervenção atempada prevista no planeamento capaz de favorecer os comportamentos adaptativos e as capacidades sociais como estratégia que potencia transições positivas.

Os participantes deste estudo assumem o trabalho colaborativo e o estabelecimento de relações positivas como oportunidades de trabalho em parceria que contribuem favoravelmente para transições eficazes. Estas considerações são compatíveis com os resultados de Rous et al., (2006) que destacam a cooperação e colaboração entre os envolvidos como oportunidades de trabalho conjunto que potenciam transições eficazes. Outros estudos destacam a importância da enunciada colaboração, nomeadamente Fallon e Zhang (2013), McIntyre et al., (2010), Stoner et al., (2007), Kluth e Darmody-Latham (2003) enquanto facilitadora do envolvimento da família, contribuindo, assim, para a eficácia da transição. Hanson (2005) preconiza a construção de relações de parceria baseadas na comunicação e colaboração efetivas entre todos os envolvidos. Pianta e Kraft-Sayre (2007) defendem, a este propósito, que a qualidade dos relacionamentos estabelecidos entre a escola e as famílias poderá contribuir positivamente para ajudar a ultrapassar a vulnerabilidade das crianças e suas famílias, a partir do conhecimento das características das famílias e da identificação dos recursos e serviços ajustados a cada situação.

Profissionais e famílias comungam da opinião de que é importante a articulação entre os dois contextos (jardim de infância e escola de 1.º CEB), principalmente ao nível do ajustamento e inclusão da criança ao novo contexto. São vários os estudos que destacam essa importância e esclarecem acerca da forma como a articulação entre os dois contextos pode influenciar o resultado do processo de transição (Fontil & Petrakos, 2015; Martinho, 2017; O’Toole & Mhathúna, 2014; Rous & Hallam, 2012). A este nível destacam, fundamentalmente, a importância da comunicação entre os estabelecimentos de ensino no apoio à transição.

Alves (2013) refere que atendendo à multiplicidade de sistemas que envolve, concretamente o familiar, o educativo e outros, incluindo o sistema que presta apoio no âmbito da IPI, o processo de transição requer o envolvimento de vários elementos interdependentes. Assim,

deverão contemplar todos os envolvidos, nomeadamente as famílias, os docentes, os educadores, os profissionais dos serviços de IPI, reclamando a participação de todos no seu planeamento e a abertura necessária à integração dos diferentes pontos de vista.

Tal como refletido na pesquisa de Alves (2013), no presente estudo, a maioria dos participantes dos dois grupos (profissionais e famílias de crianças com PEA apoiadas pela ELI) reconhecem o esforço por parte dos profissionais aquando do planeamento da transição no que respeita à ampliação e adequação do leque de respostas que conhecem a todas as crianças, assim como a importância do desenvolvimento de um trabalho centrado na família, assente no respeito, no conhecimento da criança e da família, valorizando as suas necessidades específicas e prioridades e identificando as suas forças e recursos. Espe-Sherwindt (2008) também valoriza a necessidade do profissional de IPI ao nível do estabelecimento de uma relação que possibilite à família partilhar as suas forças e preocupações, bem como identificar os seus recursos. Oliveira (2012) apresenta uma perspetiva concordante com esses resultados, reconhecendo a importância de atenção especial dirigida à criança, sustentada na articulação curricular e num esforço conjunto por parte dos intervenientes neste processo, nomeadamente, educadores, professores, crianças e famílias.

Os participantes deste estudo descrevem, como referido, a complexidade e exigência do processo de transição que fundamentam a necessidade da adoção de determinados procedimentos, tais como o planeamento da transição. Este resultado é congruente com as evidências do estudo de Alves (2013) sobre as perceções de pais de crianças elegíveis no âmbito da IPI, relativamente à transição dos seus filhos para o 1.º CEB. Este estudo fornece evidências de que os procedimentos e práticas dos profissionais, particularmente o planeamento do processo de transição, são determinantes para os resultados do processo de transição, assim como ao nível da experiência de maior segurança por parte das famílias.

Outra convergência extraída a partir das perspetivas de profissionais e famílias é relativa à preocupação de que o planeamento contemple as necessidades da criança, as preocupações da família, as características do contexto e as exigências impostas à criança pelo novo contexto. Neste sentido, profissionais e famílias partilham a preocupação relativa à consideração de que a informação/orientação é crucial para a tomada de decisão em relação à escolha da escola (1.º CEB), as diligências a tomar para garantir a continuidade dos apoios, nomeadamente a identificação da criança para o DL 54/2018 (regime jurídico da educação inclusiva) e/ou a necessidade de futuros encaminhamentos para outros serviços da comunidade.

Tornou-se claro neste estudo, de acordo com as perspectivas dos participantes, que é preciso compreender a transição das crianças com PEA, de forma global e considerando toda a sua abrangência e complexidade, em detrimento da exclusividade da consideração dos pré-requisitos exigidos pelo 1.º CEB. Desta forma, a interação de fatores relativos à criança, à família, ao sistema educativo e aos serviços de IPI deverão ser considerados, bem como a influência das políticas locais e estatais acerca deste assunto.

Segundo a perspectiva das famílias, os procedimentos e práticas dos profissionais, nomeadamente no que respeita ao planeamento do processo de transição, são determinantes sobre os resultados do processo de transição relativamente à criança e à família, assumindo a este nível que os professores ou outros representantes do 1.º CEB deveriam adotar uma participação efetiva nos processos de transição das crianças para este nível de escolaridade.

Adicionalmente, identificam como preocupação questões relacionadas com a adaptação da criança ao novo contexto (incluindo o espaço físico e as novas rotinas), assim como a preparação das pessoas e dos contextos face ao perfil da criança. Estes achados são consentâneos com o estudo de Dockett e Perry (2015) que esclarece relativamente à necessidade de as escolas se empenharem na promoção de um ambiente flexível, adaptável, de apoio, liderança forte, relacionamentos positivos e estarem em ligação com a comunidade. Também Otina e Thinguri (2016) confirmam que tanto as infraestruturas como o currículo regular das escolas do 1.º CEB precisam ser alvo de adaptação no caso das crianças com PEA. Neste sentido, destacam a importância de instalações bem estruturadas, e de instalações e serviços favoráveis à criação de ambientes seguros.

Adicionalmente, Mangas (2007) considerando a reduzida flexibilidade destas crianças e a sua resistência à mudança pode justificar a adaptação de determinado tipo de casa de banho, beber de um determinado tipo de copo, sentar num determinado tipo de cadeira, ou de um tipo particular de configuração de sala de aula, além de outras alterações (sensoriais ou de outra natureza). As referidas adaptações ao ambiente escolar, segundo o autor, constituem uma ferramenta indispensável para uma transição bem-sucedida, considerando as necessidades específicas das crianças com PEA. A necessidade da adoção de estratégias “feitas à medida” para estas crianças, em vez de atividades generalizadas ao grupo ao qual pertencem, é também destacada por Early et al. (2001), Hoepfner et al., (2007), a propósito do estudo das perspectivas de pais e professores acerca da transição de crianças com PEA para a educação formal (1.º CEB).

## 2. Identificar, analisar e compreender qual o papel atribuído aos pais e profissionais na planificação e elaboração do plano de transição

De acordo com Russa et al. (2015), quando os profissionais envolvem ativamente as famílias no processo de transição, através da implementação de práticas centradas na família e baseadas na evidência, os apoios têm o potencial de diminuir o stresse das famílias de crianças com PEA, assim como de potenciar diferenças significativas na vida de ambos (Russa et al., 2015).

Quanto ao objetivo relativo ao papel atribuído aos pais e profissionais na planificação e elaboração do plano de transição, os profissionais, na sua maioria, referem a importância de se considerar as necessidades e expectativas da família. Adicionalmente, reiteram o seu papel ao nível da transmissão de informação, orientação e capacitação da família transferindo para ela (família) a responsabilidade no que respeita à tomada de decisões, tal como constatado por Oliveira (2012). As famílias reforçam o apoio prestado pelo mediador de caso, particularmente no que respeita à disponibilização de informação e articulação entre contextos, assim como a motivação em fazer parte do percurso dos seus filhos, a partir do reconhecimento das suas preocupações e prioridades ao longo do processo de transição. Estes achados são consentâneos com outros encontrados na literatura e que ilustram que o papel desempenhado pela família depende de quão eficazes são os profissionais em incluí-la no processo.

A perspetiva apresentada pelos profissionais, congruente com a visão das famílias, reconhece no profissional da ELI a função de ajuda, orientação e segurança. Na sua maioria, as famílias sentem-se envolvidas no processo de transição, nomeadamente no que respeita à tomada de decisões e admitem a importância do papel do mediador de caso ao nível da facilitação da articulação e comunicação entre os contextos e profissionais implicados e mobilização dos recursos, assim como no que se refere à preparação de todos os elementos (agentes educativos, família e criança) envolvidos no processo de transição.

Martinho (2017) destaca também o empenho e o papel ativo demonstrado pelos pais ao nível da expressão das suas preocupações e prioridades ao longo do processo de transição. Esta perspetiva é reforçada por DeRosier e Lloyd (2010) e alicerça a transição numa abordagem contínua e integrada entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB que promove o envolvimento ativo das famílias e diminui a probabilidade de insucesso escolar através da promoção de experiências educativas positivas. Paralelamente, reforça os resultados das pesquisas de Denkyrah e Agbeke (2010) que ilustram, entre outros aspetos, a importância do planeamento e organização do tempo,

do apoio aos pais na identificação dos recursos da comunidade, da capacitação e participação dos pais, do estabelecimento de um sistema recíproco de partilha de informações entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB.

O trabalho colaborativo assenta, assim, no esclarecimento de expectativas, construção de relacionamentos através da colaboração, comunicação aberta, e numa atmosfera de confiança e aceitação que permite aos pais definir suas áreas de preocupação (necessidades da criança e da família) e a consequente definição de objetivos concretos e significativos (McWilliam, 2010). Becker-Cottrill, McFarland e Anderson (2003) confirmam que os apoios respondem de forma mais eficaz às necessidades da criança e da família ocorrem num cenário que integra comunicação consistente e fidedigna entre os profissionais e a família, facilidade de acesso e coordenação entre os recursos e serviços, assim como a participação da família na intervenção e nas tomadas de decisão acerca dos apoios requeridos para a criança.

Considerando as condições e processos que condicionam e determinam preocupações das famílias, a intervenção deve procurar responder a essas mesmas preocupações, mediante a identificação dos recursos existentes na comunidade (Pereira, 2009; Trivette et al., 2010). Neste enquadramento, os recursos consistem no “conjunto ou tipo de oportunidades e experiências existentes na comunidade, que permitem a um indivíduo, a uma família ou a um grupo, obter os resultados desejados” (Pereira, 2009, p.46). Estas oportunidades podem incluir informação útil, conselhos e orientações existentes no seio da comunidade (Mott & Dunst, 2006; Serrano & Pereira, 2011).

Einav, Levi e Margalit (2012), no âmbito da investigação com crianças com Necessidades Especiais, constataram que o desenvolvimento da criança, assim como o bem-estar da família estão intimamente relacionados com o grau de apoio e colaboração proveniente dos contextos, variando os resultados de acordo com os recursos proporcionados pelo ambiente e a sua correspondência com as necessidades da criança e a família.

No caso da PEA, Moes e Frea (2002) referem que o apoio mais eficaz resulta da consideração da ecologia da família, das suas rotinas, crenças, valores e prioridades. Ribeiro (2012) acrescenta que o apoio informativo prestado às famílias inclui, além de aspetos relacionados com o diagnóstico de PEA, a legislação, recursos e serviços disponíveis, assim como processos e estruturas sobre a escolarização.

Por outro lado, profissionais e famílias afirmam, de forma consensual, que a operacionalização das atividades de transição previstas no plano de transição foram da

responsabilidade do mediador de caso (ELI) e integraram reuniões de preparação da transição (família e mediador de caso; família, mediador de caso, educador de infância e representante da escola do 1.º CEB). Além disso, foi prestado apoio e informação sobre aspetos diversos da transição, ocorreram contactos com a nova escola através de reuniões e visitas ao novo contexto (família e criança), tal conho sublinhado por Rous e Hallam (2012).

A maioria das famílias refere que o processo de transição iniciou com seis meses de antecedência, sendo que os profissionais apresentaram maior variabilidade de respostas, num intervalo que varia entre os quatro e os doze meses de antecedência. Estes resultados vão ao encontro das recomendações encontradas na literatura que indicam que o planeamento da transição deve iniciar muito antes de a criança mudar de contexto, sistema ou serviço (Hanson, 2005; Pianta & Kraft-Sayre, 2007). Em relação a este aspeto, verificámos também que a planificação e preparação da transição deve iniciar seis meses antes da mudança, e garantir que a mesma ocorre de forma oportuna e eficaz (Bruder, 2010; Dunst, 2007; Guralnick, 2011; McWilliam, 2010; Trivette, Dunst & Hamby, 2010). Verifica-se, assim, que a maioria das transições cumpre a legislação portuguesa no âmbito do SNIPI, nomeadamente a Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 07/12/2018, que prevê o planeamento atempado da transição das crianças para a educação pré-escolar ou para o 1.º ciclo do ensino básico, a iniciar, preferencialmente, seis meses antes dessa mudança.

### **3. Identificar, analisar e compreender as barreiras e facilitadores atribuídos pelas famílias e profissionais ao processo de transição**

Concernente aos facilitadores atribuídos pelas famílias e profissionais ao processo de transição, ambos comungam da opinião de que o processo de transição bem-sucedido assentou no trabalho colaborativo estabelecido entre os profissionais e famílias, a partir dos relacionamentos positivos com as famílias, onde sentiram valorizado o seu papel e as suas preocupações e prioridades. Esta perspetiva é concordante com os resultados do estudo de Martinho (2017) realizado na zona norte de Portugal que sugerem a pertinência da construção de parcerias colaborativas entre os profissionais e as famílias enquanto facilitadores do processo de transição da criança com Necessidades Especiais do jardim-de-infância para o 1.º CEB.

Profissionais e famílias convergem relativamente ao reconhecimento da falta de formação/escasso conhecimento sobre PEA. Assim, um número representativo de profissionais

priorizou a formação para si próprios, professores do novo contexto e outros profissionais da escola, nomeadamente assistentes operacionais. No mesmo sentido, a maioria das famílias indicou a necessidade de mais colaboração com a escola do 1.º CEB, juntamente com mais formação para professores. Pereira e Serrano (2014) reforçam, igualmente, a necessidade de maior investimento na qualificação profissional melhorar a qualidade dos serviços oferecidos às famílias em IP. A necessidade de formação no domínio da PEA é também reconhecida por Pazey et al., (2014) que destacam a relevância do incremento do conhecimento acerca da PEA por parte dos profissionais das escolas (professores, liderança e outros profissionais) enquanto facilitadores da transição destas crianças e, conseqüente, com impacto positivo no que respeita à adaptação ao novo contexto escolar.

Com base no reconhecimento da necessidade de sensibilização e formação dirigido aos profissionais no âmbito da PEA, Magalhães (2014) destaca a preocupação demonstrada pelos pais de crianças com PEA relativamente ao desconhecimento da população geral, responsável por consideráveis níveis de stresse e preocupações por parte dos pais destas crianças, presentes ao longo do percurso escolar dos seus filhos e, potencialmente, exacerbados em “momentos críticos”, como é o caso da transição para o 1.º CEB. Estudos anteriores, desenvolvidos por Manga (2007) revelam, igualmente, a necessidade de os professores adquirirem conhecimentos acerca das práticas de transição eficazes capazes de traduzirem competências relevantes para a transição e educação de crianças com PEA. Da mesma forma, reconhece que todos os intervenientes (pais, cuidadores, outros) precisam de orientação sobre como lidar com crianças com PEA. Paralelamente, observa-se escassez em termos dos contactos estabelecidos no início do ano letivo, quer entre os estabelecimentos de ensino, quer entre a família e IPI, após a transição.

Outra convergência encontrada em relação às barreiras encontradas ao nível do processo de transição por parte dos dois grupos em estudo (profissionais e famílias) deriva do reconhecimento de ambos da ocorrência de lacunas no âmbito da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, nomeadamente no que respeita à ação das EMAEI, particularmente ao nível das IPSS's, facto que constrange, segundo os participantes, a agilização atempada de ações entendidas como cruciais para o sucesso educativo das crianças (ex: redução de turma, outras). A constatação da falta de constituição de EMAEI em muitas IPSS's reclama, por parte dos profissionais, a necessidade de se fazer cumprir esta obrigatoriedade legal, antecipando tal facto como um facilitador do processo de transição para o 1.º CEB. Da mesma forma, as famílias

reconhecem que a avaliação tardia por parte da escola tem implicações negativas ao nível da agilização dos recursos e apoios disponibilizados às crianças.

A EMAEI, de acordo com o (art.º 12º) do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, é considerada um recurso de apoio à aprendizagem que valoriza a assunção do benefício do trabalho em equipa, onde todos os elementos partilham um objetivo comum. A EMAEI constitui, assim, um elemento-chave ao nível do desenvolvimento de competências da escola inclusiva, assim como competências para apoio à operacionalização e implementação da educação inclusiva, acompanhamento e eficácia das medidas de suporte à aprendizagem, aconselhamento dos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, acompanhamento do Centro de Apoio à Aprendizagem, bem como no que respeita à sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva. Por conseguinte, a EMAEI representa uma estrutura de apoio vinculada à escola e, simultaneamente, assume um papel fundamental relativamente ao desenvolvimento de práticas inclusivas (Pereira et al., 2018). A EMAEI, pela sua natureza, salvaguarda a operacionalização de procedimentos e medidas no sentido da complementaridade de conhecimentos e saberes dos elementos que a compõem, assim como a transferência de competências. Neste sentido, o incumprimento deste requisito legal por parte de algumas IPSS 's constitui, tal como referido, um obstáculo à transição, assim como à implementação de práticas no âmbito da Educação Inclusiva.

Finalmente, são encontradas por parte dos dois grupos em estudo fragilidades ao nível da monitorização/avaliação do processo de transição. Verifica-se unanimidade por parte dos profissionais e das famílias ao afirmarem a inexistência de monitorização/avaliação, restringindo-se estes procedimentos, na sua maioria, à realização de contactos telefónicos por parte do mediador de caso dirigidos às famílias, geralmente em setembro, altura em que dão por encerrado o processo de transição. Estes resultados confluem com os de Pianta e Kraft-Sayre (2007) que partindo desta observação defendem que a avaliação da transição é imprescindível para a melhoria das práticas de transição durante este processo. A partir dessa análise, que deverá contemplar as perspetivas de todos os envolvidos, poder-se-á aferir a forma como todos experienciaram o processo de transição e extrair os aspetos que reconhecem como positivos ou negativos, tendo em vista a melhoria das práticas e a ocorrência de transições positivas.



## CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

A aproximação do fim da intervenção pelos serviços de IPI acarreta muitas mudanças que direcionam as crianças e famílias para a experiência de uma nova transição em suas vidas com o ingresso no 1.º CEB. Essas mudanças ocorrem a diferentes níveis, como seja na dimensão desenvolvimental, assim como no que respeita ao contacto com novas formas de apoio, nomeadamente no âmbito da educação inclusiva enquadrada na Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho. A transição é, como vimos, um processo complexo e multifacetado (Bruder, 2010; Hanson, 2005). A complexidade associada a este processo está documentada na literatura como experiências stressantes, ineficazes e difíceis para as crianças com Necessidades Especiais e respetivas famílias (Dogaru et al., 2009), particularmente exacerbadas no caso de crianças com PEA (Otina & Thinguri, 2016).

A literatura elucida acerca de um conjunto de pressupostos que subjazem a uma transição efetiva ou bem-sucedida (Bruder, 2010; Fava & Strauss, 2011; Rosenkoetter et al., 2009). Entre eles, destaca a relevância da existência de uma filosofia e orientação teórica dos planos de transição, assentes num modelo pró-ativo e coparticipado de planificação para a criança e família, do qual deverá emergir a planificação e uniformização de procedimentos de transição de âmbito administrativo e técnico (Rous & Hallam, 2012). Adicionalmente, é reconhecida a importância da partilha de informação, a comunicação e o estabelecimento de relações positivas e de colaboração entre as famílias e os profissionais envolvidos, atempadamente (Janus et al, 2008; Puccioni, 2018). O trabalho em equipa, a articulação e cooperação entre os serviços (de partida e de chegada), assim como a preparação dos serviços envolvidos são entendidos como elementos-chave do processo de transição (Martinho, 2017).

A continuidade dos serviços/apoios é um elemento fundamental no processo de transição. Esta continuidade deve ser salvaguardada através de uma preparação cuidada e rigorosa da transição, assente em modelos de cooperação formalizados que incluam visitas, reuniões e outros encontros no âmbito da preparação da transição. O desenvolvimento de procedimentos específicos ao nível da avaliação, planificação e intervenção deve garantir a preparação da criança para o novo contexto (Alves, 2013; Fontil et al., 2020). E, finalmente, deve ser tida em consideração a legislação vigente, concretamente no que respeita à elegibilidade para os serviços de educação inclusiva (Decreto-lei 54/2018) e a articulação entre o Plano Individual de Intervenção Precoce e o Programa Educativo Individual, quando necessária, de acordo com as orientações previstas no

Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro e os procedimentos elencados no documento disponibilizado pela Comissão de Coordenação do SNIPI- Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 07/12/2018. Estas relações sugerem a associação entre transições efetivas e suaves e o desenvolvimento de objetivos claros, compreensíveis e partilhados, enquadrados na realização de um trabalho colaborativo que visa um fim comum.

Schulting et al. (2005) defende que as práticas de transição estão relacionadas com resultados positivos na escola (1.ª CEB), numa perspetiva em que a preparação da criança é favorecida pelas ações desenvolvidas pela escola, professores e famílias e onde as relações assumem uma posição central. O autor reconhece a necessidade de a escola também se preparar para receber a criança e disponibilizar serviços e recursos de que necessita.

Uma outra abordagem, apresentada por Ainscow e Sandill (2010) a propósito da inclusão de crianças com PEA em contexto escolar, sugere a adoção de processos de reflexão, de envolvimento, de colaboração, de planificação e de operacionalização de práticas. Estes requisitos são integrados numa lógica que pretende a promoção de aprendizagens potenciadoras de competências, do funcionamento e do nível de participação dos alunos com PEA e das suas famílias (Broomhead, 2013) e prevê o envolvimento da criança, da família, dos professores, dos profissionais e dos órgãos de liderança (Reed et al., 2012).

A escola deve ser preparada para garantir uma resposta adequada e garantir o sucesso de todos os alunos (Lindsay et al., 2014). Abordagens preventivas que contemplem o apoio à família e professores, favoráveis ao aumento do envolvimento da escola e promotoras da otimização das oportunidades de aprendizagem traduzem as melhores práticas relativamente às crianças com PEA (Breitenbach, Armstrong, & Bryson, 2013). Neste sentido, numa perspetiva inclusiva, a escola dever-se-á esforçar não apenas ao nível das competências académicas, mas também ao nível da criação de oportunidades favoráveis à aprendizagem com os pares, à construção de relações sociais, e à melhoria dos níveis de autoestima destas crianças (Lynch & Irvine, 2009; Koegel et al., 2009; Zhang & Wheeler, 2011).

A atual conjuntura nacional revela a inexistência de orientações reguladoras específicas que sirvam de enquadramento formal às práticas de transição, pelo que a construção de um referencial de conhecimento relativo à transição das crianças com PEA insurge-se como uma realidade necessária, no sentido da efetivação de suporte adequado à criança, família e profissionais envolvidos no processo de transição (e.g., educadores de infância, professores, profissionais de IPI).

Perspetivando a análise e compreensão do tema em questão, definiu-se como finalidade deste estudo a análise e compreensão da percepção de pais e de profissionais relativamente à transição de crianças com PEA para o 1.º CEB.

Esta finalidade e os objetivos de investigação definidos foram alicerçados no Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro, que enquadra o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), implementado a nível nacional, dirigido a crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, “com alterações ou em risco de apresentar alterações nas estruturas ou funções do corpo, tendo em conta o seu normal desenvolvimento, numa perspetiva de futura participação e inclusão social, enquanto cidadãos de pleno direito” (Póvoa, 2012).

A perspetiva teórica da transição à luz dos preceitos que consubstanciam o enquadramento legal da IPI e o enfoque concetual da PEA consolidaram parte da abordagem concetual do enquadramento teórico deste estudo, assim como o próprio desenho metodológico adotado. Assentes nestas premissas, consideramos relevante refletir acerca dos resultados obtidos neste estudo, contextualizando-os e procurando as convergências e os desafios inerentes ao processo de transição de crianças com PEA para o 1.º CEB. Gostaríamos ainda de destacar alguns dados obtidos na parte empírica deste estudo, já apresentados no capítulo relativo à Análise e Discussão, aludindo aos objetivos de investigação definidos.

Uma das primeiras conclusões que o nosso estudo nos permitiu constatar, e que converge com outros estudos nesta área, diz respeito à compreensão das preocupações e prioridades atribuídas pelas famílias e profissionais ao processo de transição de crianças com PEA para o 1.º CEB (**Objetivo 1**). Podemos concluir que o processo de transição é valorizado pela totalidade dos participantes devido ao reconhecimento da sua influência ao nível da adaptação favorável ao novo contexto.

Os resultados das entrevistas parecem indicar convergências ao nível das perspetivas de ambos os grupos de participantes, relativamente à necessidade de continuidade do apoio prestado às crianças e famílias após a transição para o 1.º CEB sustentado na consideração que as mudanças inerentes ao processo de transição acarretam mudanças geradoras de stresse e preocupação para as crianças e famílias decorrentes da exigência de adaptações e ajustamentos ao novo contexto exacerbadas pelas características associadas ao diagnóstico de PEA, particularmente os elevados níveis de ansiedade, as alterações comportamentais e a inflexibilidade face à mudança. Estes resultados são sustentados por diferentes estudos que salientam a importância desta continuidade e a sua influência no sucesso do processo de transição

da criança com PEA (Blair et al., 2011; Fontil et al., 2020; Hanson, 2005; Pianta e Kraft-Sayre, 2007; Shepherd & Waddell, 2015).

Da mesma forma, as aprendizagens escolares também constituíram foco de preocupação para as famílias e profissionais, na medida em que reconhecem a necessidade de preparação da criança e adaptações ao currículo enquanto formas de colmatar as dificuldades ao nível da esfera académica. Segundo Otina e Thinguri (2016), o reforço das aprendizagens escolares e as adaptações ao currículo necessárias ao novo nível de ensino constituem facilitadores da adaptação da criança ao novo contexto.

Paralelamente, a generalidade dos participantes dos dois grupos reconhece a importância do trabalho colaborativo assente nas preocupações e prioridades da família, tal como evidenciado pelos resultados dos estudos de investigação desenvolvidos por Dunst et al. (2012) e Espe-Sherwindt e Serrano (2016).

Por outro lado, deste estudo sobressai também a preocupação dos profissionais responsáveis pela transição no sentido da informação e adequação das respostas a disponibilizar no 1.º CEB. Assim, a informação é entendida como fundamental ao nível da tomada de decisão em relação à escolha da escola (1.º CEB), das diligências a tomar para garantir a continuidade dos apoios, nomeadamente a identificação da criança para o Decreto-lei 54/2018 (regime jurídico da educação inclusiva) e/ou a necessidade de futuros encaminhamentos para outros serviços da comunidade. Esta constatação encontra-se igualmente descrita no Decreto-lei 281/2009 e Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 07/12/2018 onde é declarada a complementaridade e rentabilização da intervenção dos dois modelos (IPI e educação inclusiva), reconhecendo que o regime jurídico da educação inclusiva se coaduna com as práticas recomendadas em IPI com vista a uma intervenção inclusiva, na qual todos são considerados (através de práticas que sustentadas nas potencialidades dos intervenientes na resposta às suas necessidades, e que contemplam os contextos e a mobilização de recursos facilitadores do desenvolvimento).

O grupo das famílias destacou mais preocupação ao nível da adaptação da criança ao novo contexto, especificamente no que concerne ao ajustamento da criança ao espaço físico e às novas rotinas, a possibilidade de ocorrer isolamento social, a aceitação e interação social da criança com PEA por parte dos seus pares e a aceitação dos adultos em relação à criança com PEA. De facto, os pares devem ter conhecimento sobre a PEA, assim como os pares e professores devem estar preparados para responder às manifestações e às necessidades destes alunos (Lindsay et al., 2014).

A criação de laços sociais e afetivos com os pares da turma devem ser priorizados, considerando que o aluno com PEA é um elemento integrante da sala de aula (Breitenbach et al., 2013). Todavia, o estabelecimento de relações positivas depende do conhecimento, da informação e da compreensão que estes possam ter sobre as capacidades, os gostos e as dificuldades que a criança com PEA pode apresentar (Breitenbach et al., 2013). Estas preocupações identificadas pelas famílias decorrem do seu reconhecimento das dificuldades de comunicação, do comportamento e da dificuldade das crianças em relação à mudança. Por outro lado, as famílias atribuem importância aos procedimentos e práticas de transição entendidos como preponderantes ao nível do sucesso do processo de transição, assumindo a este nível que os professores ou outros representantes do 1.º CEB deveriam adotar uma participação ativa.

Destacamos ainda como resultado, no **objetivo 1**, o entendimento por parte dos profissionais relativamente à necessidade de haver mais articulação entre os contextos de partida e de chegada (estabelecimento de educação pré-escolar e escola do 1.º CEB). Esta necessidade é igualmente reforçada pelos resultados de vários estudos que referem a sua importância para suavizar os desafios colocados às crianças aquando da entrada no 1.º CEB (Atchison & Pompelia, 2018; Dogaru et al., 2009; Dunlop & Fabian, 2007; Rous et al., 2007).

No que concerne à identificação, análise e compreensão do papel atribuído aos pais e profissionais na planificação e elaboração do plano de transição (**objetivo 2**), importa referir que todos os profissionais sustentam a importância de considerar as preocupações e expectativas da família e salientam o seu papel ao nível da transmissão de informação, orientação e capacitação da família, delegando na família a responsabilidade no que respeita à tomada de decisões. A importância da participação da família e a valorização das suas preocupações são, igualmente, destacadas pelos estudos de investigação de Dunst et al. (2012), McWilliam (2010) e Espe-Sherwindt (2008) enquadradas numa abordagem centrada na família.

Na generalidade, as famílias reforçam o apoio prestado pelo responsável da transição (ELI) ao nível da disponibilização de informação e orientação fornecidas, assim como no que respeita à facilitação da articulação entre contextos e mobilização dos recursos. Apontam, igualmente, como aspeto positivo a consideração das suas preocupações e prioridades ao longo do processo de transição. O responsável pela transição (mediador de caso da ELI) é quem se responsabiliza pela comunicação com a família e pela articulação com a escola e com outros serviços da que possam vir a ser necessários, tal como preconizam as práticas de IPI (Carvalho et al., 2016).

Globalmente, as famílias sentiram-se envolvidas no processo de transição, particularmente no que respeitou à tomada de decisões, resultado que se coaduna com os pressupostos das práticas centradas na família apresentados por Dunst e Espe-Sherwindt (2016).

Ao nível do planeamento da transição, revelou-se uma preocupação, por parte dos responsáveis pela transição, o envolvimento das famílias nos procedimentos de transição, incluindo um trabalho de preparação das crianças e das famílias para a mudança de contexto. Todavia, parece-nos que a definição desses procedimentos de transição ocorre informalmente por parte do profissional da ELI (responsável pelo processo de transição), em detrimento de uma planificação que congrega todos os envolvidos, com o envolvimento dos profissionais de ambos os contextos (pré-escolar e 1.º CEB) e que reflete uma participação efetivamente ativa das famílias.

Em relação ao fator tempo, a maior parte dos participantes reconhece que o planeamento da transição ocorreu de forma atempada, maioritariamente com seis meses de antecedência, tal como preconizado pela legislação portuguesa no âmbito do SNIPI, nomeadamente a Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 07/12/2018, que considera que o planeamento deve ocorrer, preferencialmente, seis meses antes da mudança.

Parece-nos também importante destacar que a articulação de serviços/ comunidade revela-se pouco clara ou inexistente neste processo. Os contactos entre os contextos de partida e de chegada e outros serviços (e.g., terapeutas), salvo alguns casos particulares, revelaram-se pontuais, refletindo a inexistência de um planeamento da transição efetivo entre as famílias e todos os serviços envolvidos. As perspetivas dos participantes denunciam, assim, o desenvolvimento de um trabalho, maioritariamente guiado pelo responsável pela transição no que respeita à facilitação e mediação da articulação entre os contextos educativos, os serviços e as famílias.

Apesar de os participantes destacarem dificuldades ao nível da articulação entre os serviços, é possível constatar, com base nos seus discursos, a existência de práticas de transição que reforçam a articulação e comunicação inter-serviços, nomeadamente a realização de reuniões antes e depois da transição, prevendo a participação das famílias, assim como a aproximação das crianças e das famílias ao novo contexto escolar através da realização de visitas.

De uma forma geral, os processos de transição foram considerados pelas famílias e profissionais, como bem-sucedidos, sendo evidente que a perceção do sucesso da transição é determinada em função da adaptação da criança ao novo contexto escolar.

Qualquer processo de transição congrega uma panóplia de fatores que influenciam o sucesso ou insucesso da transição, sendo impossível identificar um fator específico que se sobreponha a outro, sendo a própria complexidade da transição um fator a relevar (Hanson, 2005).

A diversidade e a complexidade de fatores associados à PEA, assim como preocupações relativas aos apoios e recursos disponíveis, acrescidos de elevados níveis de cansaço e fadiga (Magalhães et al., 2017) experienciados pelas famílias concorrem para a exacerbação da complexidade deste processo, para estas crianças em particular.

Por outro lado, identificámos alguns aspetos sobre os quais entendemos ser necessário refletir a fim de que se possam operacionalizar mudanças em termos da prática: a) características da criança com PEA (e.g., alterações de comportamento, inflexibilidade, isolamento social, reatividade sensorial, etc.); b) alteração dos serviços de apoio ao nível da filosofia que subjaz aos modelos de intervenção; c) diferenças entre o contexto pré-escolar e a escola do 1.º CEB (rotinas, estrutura física, exigências académicas, etc.); d) excesso de burocracia; e) falta de apoio do mediador de caso/descontinuidade do apoio da ELI.

Relativamente à identificação, análise e compreensão das barreiras e facilitadores atribuídos pelas famílias e profissionais ao processo de transição (**objetivo 3**), segundo a perspetiva da maioria dos participantes, concluímos que o processo de transição bem-sucedido resulta do trabalho colaborativo estabelecido entre os profissionais e famílias, cimentado em relacionamentos positivos com as famílias, nos quais foi priorizado o seu envolvimento, assim como as suas preocupações e prioridades. A participação da família insurge-se, como referido, enquanto fator determinante do sucesso do processo de transição das crianças, uma vez que promove consistência em todos os ambientes e potencia a sua satisfação em relação aos processos associados à educação inclusiva e adaptação escolar. É, assim, impreterível a aceitação da importância do papel das famílias por parte dos profissionais e outros agentes envolvidos, bem como o benefício de uma relação efetiva escola-família patentesados no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que reforça o seu estatuto e a sua participação em todo o processo educativo.

A participação da família traduz-se na voz ativa desta, no que se refere à articulação com os professores no âmbito da implementação de medidas de suporte à aprendizagem; na participação ativa em todos os assuntos do seu educando, considerando as suas preferências e interesses; no acompanhamento ativo da vida escolar do seu educando; e na consulta do processo educativo do seu educando, junto da escola sempre que considerarem relevante. Esta preocupação referente à valorização da participação das famílias no processo de transição de

crianças com PEA interfere de forma significativa ao nível do sucesso académico, da adequação comportamental e da implementação e mudança de práticas inclusivas (Abu-Hamour & Muhaidat, 2013; Cummings et al., 2016; Eldar et al., 2010; Leyser & Kirk, 2011; Vlachou et al., 2016).

É da competência da escola motivar e acolher a participação dos pais ou encarregados de educação, considerando que o conhecimento que estes detêm acerca das crianças potencia o sucesso educativo e favorece o desenvolvimento de atitudes positivas face à aprendizagem da criança e à construção de um percurso significativo, em termos académico e social (Pereira et al., 2018).

Relativamente às barreiras, os participantes convergem no que respeita à consideração da falta de formação/escasso conhecimento sobre PEA.

Um número representativo de profissionais reconhece necessidade de formação para si próprios, professores do novo contexto e outros profissionais da escola, nomeadamente assistentes operacionais.

A complexidade das características inerentes ao diagnóstico de PEA é destacada na literatura enquanto fator que dificulta a promoção de estratégias e metodologias diferenciadas na resposta ao desenvolvimento de competências académicas e às alterações socioemocionais e comportamentais destes alunos (Barnes & Gaines, 2015; Clark et al., 2020). Neste sentido, considerando que os alunos com PEA em contexto de sala de aula representam um desafio, reconhece-se que o professor sem formação específica pode sentir dificuldades em lidar com as dificuldades destes alunos no âmbito da compreensão social e emocional, manifestações de desinteresse, problemas de interação e comportamento (Breitenbach et al., 2013; Eldar et al., 2010; Humphrey & Symes, 2013; Lindsay et al., 2014). O professor deve possuir conhecimentos que lhe permitam ser capaz de lidar com as dificuldades comportamentais e de aprendizagem do aluno com PEA, identificando os seus pontos fortes, ajudando-o e capacitando-o para trabalhar de forma independente (Eldar et al., 2010).

Por outro lado, são identificados constrangimentos ao nível da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, no que respeita à ação das EMAEI, particularmente ao nível das IPSS's, facto que condiciona, segundo os participantes, a agilização atempada de ações entendidas como cruciais para o sucesso educativo das crianças (e.g., redução de turma, disponibilização de recursos, etc.). De forma inequívoca, o papel da EMAEI é reconhecido como uma estrutura de apoio para o desenvolvimento de práticas inclusivas, assim como uma ferramenta da política



educativa que promove a articulação e a colaboração entre diferentes elementos e a garantia da continuidade dos apoios para as crianças com PEA.

O compromisso com a inclusão, legitimado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, reivindica por parte da escola a necessidade de reequacionar os seus papéis, quer ao nível dos princípios e das práticas, quer no que respeita aos agentes educativos. Esta assunção reclama por parte de todo o processo educativo a necessidade de inovação e diferenciação (Pereira et al., 2018). Assim, o novo paradigma de educação inclusiva, tal como descrito no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, esclarece de forma inequívoca que cabe à escola organizar-se no sentido de responder, sem exceção, às necessidades educativas de todos os alunos.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho faz ainda alusão ao apoio mútuo e à colaboração entre os vários agentes educativos como favoráveis à educação inclusiva. Este pressuposto colaborativo entre os agentes educativos deve transparecer responsabilidade, delegação de funções e desenvolvimento de estratégias eficazes. A atitude de comprometimento efetivo que é estabelecido entre todos os elementos da equipa pressupõe a sua responsabilização face à singularidade de cada um dos alunos (Eldar et al., 2010). Tal só poderá ser viabilizado quando integrado na opção estratégica da política educativa da escola, concretamente ao nível das lideranças superiores e intermédias (Breitenbach et al., 2013; Lindsay et al., 2014). Em Portugal, a operacionalização do trabalho em equipa está descrita no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e deverá ser assegurada pela EMAEI, a qual é responsável pela transferibilidade e complementaridade de conhecimentos e competências.

As famílias identificaram ainda a escassez de recursos humanos e o elevado número de alunos por turma. No que respeita ao número de alunos por turma, o Despacho Normativo n.º 10 A/ 2018, de 19 de junho, define no art.º 4.º, nos pontos 5 e 6, a possibilidade de redução do número de alunos por turma como resposta necessária à complexidade das necessidades dos alunos com PEA. Adicionalmente, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no seu Parecer n.º 7/2018, de 26 de abril, sobre o regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, recomenda que a turma com alunos ao abrigo de medidas (seletivas e adicionais) de suporte à aprendizagem e inclusão devem beneficiar de uma redução do número de alunos, favorecendo a ocorrência de uma atenção mais personalizada por parte do professor.

A transição requer planeamento cuidadoso e compromisso entre todos. Liderança e colaboração ao nível da escola e da família devem estar presentes, para remover barreiras à satisfação das necessidades do aluno com PEA (Breitenbach et al., 2013).

O papel da liderança é crucial na adoção de comportamentos que promovam a inclusão, a aceitação e o sucesso de alunos com PEA (Eldar et al., 2010). Assim, espera-se que a ação da liderança reflita o compromisso contínuo com a formação, contemple tempo para planear e lidar com comportamentos difíceis, tempo para a equipa reunir e para alcançar o objetivo de melhores práticas, e apresente um plano para o caso de a equipa que acompanha o aluno ter de se ausentar (Breitenbach et al., 2013; Lynch & Irvine, 2009).

Ainscow e Sandill (2010) consideram que liderar uma escola inclusiva é um processo interativo que começa pelos alunos e professores, concretizado pela responsabilidade partilhada e promoção de relações sociais.

Por último, a unanimidade dos participantes identifica como barreira à transição a inexistência de monitorização/avaliação do processo de transição e reiteram, a este propósito, que os procedimentos se restringem, na sua maioria, à realização de contactos telefónicos por parte do mediador de caso dirigidos às famílias, geralmente em setembro, altura em que dão consideram concluído o processo de transição.

## **Limitações do Estudo**

Ao longo do período em que decorreu a realização desta investigação, confrontámo-nos com algumas contrariedades e desafios que exigiram alguns ajustes e redireccionamentos do trabalho a desenvolver. O facto de este trabalho ter sido realizado a tempo integral, em paralelo com a atividade profissional, nem sempre proporcionou a disponibilidade exigida pelas tarefas inerentes ao doutoramento. Uma das limitações deste estudo prende-se com a crise pandémica que atravessámos e a necessidade de alterações ao nível da opção metodológica e também ao nível da realização das entrevistas, especialmente por constrangimentos demonstrados pelos participantes relacionados com as suas preocupações face à conjuntura de saúde e social.

Outro aspeto que poderá ser considerado como limitação é o facto de considerarmos apenas ELI de uma região geográfica (distrito de Braga) que se pode caracterizar por alguma homogeneidade de práticas e experiências.

## Recomendações

Uma análise global acerca das principais conclusões deste estudo permite-nos observar que ainda estamos longe de um cenário no qual o corpo teórico se coaduna com o campo da praxis, principalmente no que concerne ao planeamento da transição assente nas três etapas propostas por Wolery (1989, citado por Fonseca, 2006): i) preparação; ii) implementação e acompanhamento iii) avaliação. Em nosso entender, tal deriva da inexistência de orientações formais reguladoras a nível nacional, dirigidas aos vários momentos e aspetos da transição. Atualmente, as diretrizes legais da transição das crianças com Necessidades Especiais para o 1.º CEB em Portugal (i.e., Decreto-Lei n.º 281/2009 e Decreto-Lei n.º 54/2018) revelam-se redutoras, convencionando apenas o planeamento escrito da transição das crianças do pré-escolar para o 1.º CEB e aludindo à necessidade de articulação entre serviços. Todavia, não são estabelecidos procedimentos que salvaguardem o sucesso dos processos de transição.

Estas constatações são sugestivas da necessidade de uma reflexão sobre alguns aspetos a concretizar de forma a favorecer os processos de transição. Neste sentido, parece-nos imprescindível a definição de normas reguladoras/princípios de referência; o estabelecimento de timings claros no planeamento da transição (i.e. definição de prazos para o início, operacionalização e avaliação dos planos de transição); a monitorização constante e redefinição dos objetivos, se necessário; promover a participação efetiva das famílias, destacando as suas potencialidades e recursos; implementar práticas de transição de acordo com necessidades individuais, a partir do conhecimento das necessidades e forças da criança e da família, dos profissionais, da escola e da comunidade; reforço das formas de articulação entre os serviços de IPI e o 1.º CEB, através da definição e procedimentos formais a acontecer entre os dois contextos; e apostar em programas de formação para profissionais da IPI, educadores de infância e professores no âmbito da transição com vista ao melhor conhecimento e à uniformização de procedimentos de transição.

Em termos de futuras investigações, consideramos que poderia ser pertinente aprofundar os desafios que são atualmente colocados aos diferentes intervenientes do processo de transição, na defesa e na concretização de práticas de transição conducentes a uma adaptação positiva das crianças com PEA ao contexto de 1.º CEB. Considerámos que o maior conhecimento destes desafios poderia ser alcançado através da realização de focus group com os diferentes intervenientes neste processo, em diferentes zonas geográficas do país. Por outro lado, a

realização de um estudo longitudinal, que permitisse o acompanhamento das famílias e dos profissionais desde o início do planejamento da transição até seis meses depois de a transição se efetivar, complementado com a consulta de documentos (e.g., planos de transição) enquanto método de coleta de dados, poderia constituir uma mais-valia ao conhecimento do tema. Paralelamente, reconhecemos a pertinência de se estender o nosso estudo à perspectiva dos professores do 1.º CEB que recebem as crianças com PEA nas suas turmas.

Espera-se que com este estudo tenhamos conseguido explorar as percepções das famílias e profissionais de IP responsáveis pela transição, de forma a contribuir para a elucidação e reflexão acerca das práticas implementadas, almejando um melhor conhecimento e uma maior qualificação ao nível do processo de transição de crianças com PEA para o 1.º CEB.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2013). Parents' attitudes towards inclusion of students with autismo. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 567–579. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802026>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Almeida, I. C. (2012). A intervenção centrada na família e na comunidade: O hiato entre as evidências e as práticas. *Análise Psicológica*, 29(1), 5–25. <https://doi.org/10.14417/ap.36>
- Almeida, I. C., Carvalho, L., Ferreira, V., Lopes, S., Pinto, A. I., Portugal, G., Santos, P., & Serrano, A. M. (2012). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projecto de formação e investigação. *Análise Psicológica*, 29(1), 83–98. <https://doi.org/10.14417/ap.41>
- Alves, P. J. M. (2013). *A transição para o primeiro ciclo do ensino básico: Questões da transição de crianças elegíveis no âmbito da Intervenção Precoce na Infância* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum do ISEC Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.26/9093>
- APA. (2013). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais DSM-5 - Quinta Edição*. American Psychiatric Association.
- Atchison, B., & Pompelia, S. (2018). Transitions and alignment: From preschool to kindergarten. Special Report. *Education Commission of the States*. 1–10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588870.pdf>
- Bai, D., Yip, B. H. K., Windham, G. C., Sourander, A., Francis, R., Yoffe, R., Glasson, E., Mahjani, B., Suominen, A., Leonard, H., Gissler, M., Buxbaum, J. D., Wong, K., Schendel, D., Kodesh, A., Breshnahan, M., Levine, S. Z., Parner, E. T., Hansen, S. N., ... Sandin, S. (2019). Association of Genetic and Environmental Factors With Autism in a 5-Country Cohort. *JAMA Psychiatry*, 76(10), 1035. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.1411>
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., Kurzius-Spencer, M., Zahorodny, W., Robinson Rosenberg, C., White, T., Durkin, M. S., Imm, P., Nikolaou, L., Yeargin-Allsopp, M., Lee, L. C., Harrington, R., Lopez, M., Fitzgerald, R. T., Hewitt, A., Pettygrove, S., ... Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries (Washington, D.C.: 20y2)*, 67(6), 1–23. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Balfour, L. J. (2007). *A needs assessment of parents on how to raise an autistic child* [Dissertação de Mestrado, University of South Africa]. Unisa Institutional Repository. <http://hdl.handle.net/10500/1575>
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Edições 70, Lda.

- Barnes, M. C., & Gaines, T. (2015). Teachers' attitudes and perceptions of inclusion in relation to grade level and years of experience. *Electronic Journal for Inclusive Education, 3*(3), 1–20.
- Barnett, M. A., & Taylor, L. C. (2009). Parental recollections of school experiences and current kindergarten transition practices. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(2), 140–148. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.11.001>
- 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.
- Becker-Cottrill, Barbara & McFarland, Jennifer & Anderson, Vicki. (2003). A model of positive behavioral support for individuals with autism and their families: The family focus process. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(2). <http://dx.doi.org/10.1177/108835760301800205>
- Belsky, J., & MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Developmental trajectories and school experiences. *Early education and development, 5*(2), 106-119. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15566935eed0502\\_3](https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15566935eed0502_3)
- Blair, K. S. C., Lee, I. S., Cho, S. J., & Dunlap, G. (2011). Positive behavior support through family–school collaboration for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(1), 22–36. <https://doi.org/10.1177/0271121410377510>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bogdan, R., Biklen, S., Creswell, J., Creswell, J., Lincoln, Y., Guba, E. & Lichtman, M. (2011). Qualitative research approaches. In Lichtman, M. (Ed.), *Understanding and evaluating qualitative educational research* (pp. 1-4). SAGE Publications, Inc., <https://www.doi.org/10.4135/9781483349435>
- Bohan-Baker, M., & Little, P. M. D. (2004). The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families. *Harvard Family Research Project, April*. <http://www.pakeys.org/uploadedContent/Docs/ELinPA/Transition>
- Breitenbach, M. M., Armstrong, V. L., & Bryson, S. E. (2013). The implementation of best education practices for a student severely affected by autism. *International Journal of Inclusive Education, 17*(3), 277-294. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676087>
- Broek, J. A. C., Brombacher, E., Stelzhammer, V., Guest, P. C., Rahmoune, H., & Bahn, S. (2014). The need for a comprehensive molecular characterization of autism spectrum disorders. *International Journal of Neuropsychopharmacology, 17*(4), 651–673. <https://doi.org/10.1017/S146114571300117X>
- Brofenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds), *Handbook of child psychology*, (pp. 993 – 1028). J. Wiley and Sons, Inc.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by natural and design*. Harvard University press.
- Broomhead, K. (2013). Blame, guilt and the need for 'labels'; insights from parents of children

- with special educational needs and educational practitioners. *British Journal of Special Education*, 40(1), 14-21. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12012>
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355. <https://doi.org/10.1177/001440291007600306>
- Bryna, S. (2008). *O mundo da criança com autismo: Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto editora.
- Cardona, M. J. (2014). Falando De Transições: Entre a Educação De Infância E a Escola. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 25(2), 311–322. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2772>
- Carter, M. T., & Scherer, S. W. (2013). Autism spectrum disorder in the genetics clinic: A review. *Clinical genetics*, 83(5), 399–407. <https://doi.org/10.1111/cge.12101>
- Carvalho, L., Pinto, A. I., Serrano, A. M., Grande, C., Almeida, I. C. de, Felgueiras, I., Fernandes, J. B., Serpa Pimentel, J., Castro, L. de M. B. de, Beltrão, L., Santos, P., Brandão, T., & Franco, V. (2016). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância - um guia para profissionais*. 1–299.
- Cawthorpe, D. (2017). Comprehensive Description of Comorbidity for Autism Spectrum Disorder in a General Population. *The Permanente Journal*, 21, 86–90. <https://doi.org/10.7812/TPP/16-088>
- CDC (2014). Prevalence of autism spectrum disorders among children aged 8 years: autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. *MMWR Surveillance Summaries* 63(2), 1–22
- Chadwick, D., & Kemp, C. (2002). Critical factors of successful transition to mainstream kindergarten for children with disabilities. *Australasian Journal of Special Education*, 26(1-2), 48-66. <http://dx.doi.org/10.1080/1030011020260105>
- Circular n.º S-DGE/2015/2555/DSEEAS da Direção Geral de Educação. (2015). Articulação entre programa educativo individual e o programa individual de intervenção precoce. <https://www.ate.pt/wp-content/uploads/2018/02/Circular-PIIP-PEI.pdf>
- Clark, M., Adams, D., Roberts, J., & Westerveld, M. (2020). How do teachers support their students on the autism spectrum in Australian primary schools?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 38-50. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12464>
- Clarke, T. K., Lupton, M. K., Fernandez-Pujals, A. M., Starr, J., Davies, G., Cox, S., Pattie, A., Liewald, D. C., Hall, L. S., MacIntyre, D. J., Smith, B. H., Hocking, L. J., Padmanabhan, S., Thomson, P. A., Hayward, C., Hansell, N. K., Montgomery, G. W., Medland, S. E., Martin, N. G., Wright, M. J., ... McIntosh, A. M. (2016). Common polygenic risk for autism spectrum disorder (ASD) is associated with cognitive ability in the general population. *Molecular psychiatry*, 21(3), 419–425. <https://doi.org/10.1038/mp.2015.12>
- Comissão Coordenadora do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (2011). *Manual técnico das equipas locais de intervenção* [documento PDF]. <http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Conte%C3%BAdos/GRP/Equipas%20Interven%C>

3%A7%C3%A3o%20Precoce/Ficheiros/Manual\_Tecnico\_ELIS.pdf.

- 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>
- Corsello, C. M. (2005). Early intervention in autism. *Infants & Young Children*, 18(2), 74-85. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/00001163-200504000-00002>
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2<sup>a</sup> ed.). Almedina.
- Cummings, J. R., Lynch, F. L., Rust, K. C., Coleman, K. J., Madden, J. M., Owen-Smith, A. A., Yau, V. M., Qian, Y., Pearson, K. A., Crawford, P. M., Massolo, M. L., Quinn, V. P., & Croen, L. A. (2016). Health services utilization among children with and without autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(3), 910–920. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2634-z>
- Curle, D., Jamieson, J., Buchanan, M., Poon, B. T., Zaidman-Zait, A., & Norman, N. (2017). The transition from early intervention to school for children who are deaf or hard of hearing: Administrator perspectives. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(1), 131–140. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw067>
- Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 409–419. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.001>
- De Rubeis, S., He, X., Goldberg, A. P., Poultney, C. S., Samocha, K., Cicek, A. E., Kou, Y., Liu, L., Fromer, M., Walker, S., Singh, T., Klei, L., Kosmicki, J., Shih-Chen, F., Aleksic, B., Biscaldi, M., Bolton, P. F., Brownfeld, J. M., Cai, J., Campbell, N. G., ... Buxbaum, J. D. (2014). Synaptic, transcriptional and chromatin genes disrupted in autism. *Nature*, 515(7526), 209–215. <https://doi.org/10.1038/nature13772>
- DeCaro, J. A., & Worthman, C. M. (2011). Changing family routines at kindergarten entry predict biomarkers of parental stress. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 441–448. <https://doi.org/10.1177%2F0165025411406853>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: I Série, n.º 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 281/2009 dos Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação. (2009). Diário da República: I Série, n.º 193/2009. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/281-2009-491397>
- DeMarco, R., Ford-Gilboe, M., Friedemann, M. L., McCubbin, H. I., & McCubbin, M. A. (2000). Stress, coping, and family health. *Handbook of stress, coping, and health: Implications for nursing research, theory, and practice*, 295-332.
- Denkyirah, A. M., & Agbeke, W. K. (2010). Strategies for transitioning preschoolers with autism spectrum disorders to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 265-270. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0407-z>
- Denscombe, M. (2009). *Ground rules for social research: Guidelines for good practice* (2.<sup>a</sup> ed.).



- Denzin, N. K. (1978). *Toward a Sociology of Education*. Routledge.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Giardina, M. D. (2006). Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 769-782. <https://doi.org/10.1080/09518390600975990>
- DeRosier, M. E., & Lloyd, S. W. (2011). The impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 27(1-2), 25-47. <https://doi.org/10.1080/10573569.2011.532710>
- Dillon, G. V., & Underwood, J. D. M. (2012). Parental perspectives of students with autism spectrum disorders transitioning from primary to secondary school in the United Kingdom. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 111-121. <https://doi.org/10.1177/1088357612441827>
- Dobrochinski, S. C. A., & Parra, C. R. (2016). A Essencialidade Da Intervenção Precoce em Crianças com Deficiência Intelectual. *O Portal Dos Psicólogos*, 1-10.
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2).
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). Starting School: Perspectives of Australian Children, Parents and Educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189. <https://doi.org/10.1177/1476718X04042976>
- 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](https://doi.org/10.1057/9781137485120_9)
- Dockett, S., Perry, B., Kearney, E., Hampshire, A., Mason, J., & Schmied, V. (2011). *Facilitating children's transition to school from families with complex support needs*. Research Institute for Professional Practice, Learning and Education.
- Dogaru, C., Rosenkoetter, S., & Rous, B. (2009). *A critical incident study of the transition experience for young children with disabilities: Recounts by parents and professionals. Technical Report # 6*. National of Early Childhood Transition Center. <http://www.hdi.uky.edu/nectc/home>
- Dunlop, A-W., & Fabian, H. (2007). *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Open University Press.
- Dunst C. J., & Espe-Sherwindt M. (2016) Family-Centered Practices in Early Childhood Intervention. In Reichow B., Boyd B., Barton E., Odom S. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Special Education*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_3)
- Dunst, C. J. (2000). Corresponsabilização e práticas de ajuda que se revelam eficazes no trabalho com as famílias. In Correia, L. M., & Serrano, A. M., *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (pp.123-141). Porto Editora.

- 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. <https://doi.org/10.1177%2F0271121411426488>
- Dunst, C. J. (2017). Family systems early childhood intervention. In H. Sukkar, C. J. Dunst, & J. Kirkby (Eds.), *Early childhood intervention: Working with families of young children with special needs*. Routledge.
- 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-jer.8.2.513>
- 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.
- 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>
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voice on the transition from preschool to primary school. In A. W. Dunlop & H. Fabian, *Informing Transitions In The Early Years*. Research, Policy and Practice, (pp.74 – 91). Open University Press.
- Einav, M., Levi, U., & Margalit, M. (2012). Mothers' coping and hope in early intervention. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 265-279. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2012.678662>
- Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97–114. <https://doi.org/10.1080/13603110802504150>
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>
- Espe-Sherwindt, M., & Serrano, A. M. (2016). It takes two: The role of family-centered practices in communication intervention. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 36(4), 162–169. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2016.07.006>
- Fabian, H. & Dunlop, A-W (2007). *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Open University Press.
- Fallon, M., & Zhang, J. (2013). Inclusive collaboration with families of children with autism spectrum disorders (ASD): Perceptions of families, pre-service and in-service level teachers. *Journal of Educational Thought*, 46(1), 45–62. <https://doi.org/10.11575/jet.v46i1.52212>

- Fava, L., & Strauss, K. (2011). Cross-setting complementary staff- and parent-mediated early intensive behavioral intervention for young children with autism: A research-based comprehensive approach. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 512–522.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Fombonne, E., Quirke, S., & Hagen, A. (2009). Prevalence and interpretation of recent trends in rates of pervasive developmental disorders. *McGill Journal of Medicine: MJM: an international forum for the advancement of medical sciences by students*, 12(2), 73.
- Fonseca, C. (2006). *Percepções de pais e profissionais sobre o processo de transição das crianças dos serviços de intervenção precoce para as estruturas regulares de educação pré-escolar: Contributos para a organização de um planeamento e apoio integrados*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa]. Repositório da Universidade Técnica de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/>
- 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., 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. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w>
- Forest, E. J., Horner, R. H., Lewis-Palmer, T., & Todd, A. W. (2004). Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 103-112. <https://doi.org/10.1177/10983007040060020501>
- Fortuna, R. (2014). The social and emotional functioning of students with an autistic spectrum disorder during the transition between primary and secondary schools. *Support for Learning*, 29(2), 177-191. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12056>
- Fowler, S. & Hazel, R. (1996). Planning Transitions to Support Inclusion. In K. Allen; Ilene Schwartz (Eds), *The exceptional child. Inclusion in Early Childhood Education*, (pp. 171 – 202). Delmar Publishers.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2004). Parental Influences on Youth Involvement in Sports. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 145–164). Fitness Information Technology.
- 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>
- Gargiulo, R.M. (2009). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality* (3.ª ed.). SAGE publishing.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in*

*Intellectual Disabilities*, 25(6), 531–541. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x>

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: teoria e prática*. Celta Editora.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Artmed.
- Gould, T. (2012). Transition in the early years. *From principles into practice*. Latimer Trend & Company, Ltd.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(sup1), 25-33. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016703>
- 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>
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Child*, 24(1), 6-28. <http://dx.doi.org/10.1097/YYC.0b013e3182002cfe>
- Hannah, E. F., & Topping, K. J. (2012). Anxiety levels in students with autism spectrum disorder making the transition from primary to secondary school. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 198-209.
- Hanson, M. J. (2005). Ensuring effective transitions in early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 373-398). Paul H. Brookes.
- Hanson, M. J., Beckman, P. J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S. R., Greig, D., & Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 279-293. <https://doi.org/10.1177/10538151000230040701>
- Harbin, G., Rous, B., Peeler, N., Schuster, J., & McCormick, K. (2007). *Desired family outcomes of the early childhood transition process*. University of Kentucky, National Early Childhood Transition Center. <http://www.ihdi.uky.edu/nectc/Website%20Docs/familyoutcomesresearchbrief.pdf>
- 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>
- Hove, G. V., Schauwer, E. D., Mortier, K., & Bosteels, S. (2009). Working with mothers and fathers of children with disabilities: Metaphores used by parents in a continuing dialogue. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 187-201. <https://doi.org/10.1080/13502930902951379>

- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education, 17*(1), 32-46. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>
- Jahromi, L. B., Bryce, C. I., & Swanson, J. (2013). The importance of self-regulation for the school and peer engagement of children with high-functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(2), 235-246. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.08.012>
- Janus, M. (2011). Transition to school. In *Transitions to early care and education* (pp. 177-187). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0573-9\\_15](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0573-9_15)
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal, 35*(5), 479-485. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0217-0>
- Janus, M.; Lefort, J.; Cameron, R.; Kopechanski, L. (2007). Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education, 30*(3), 628-648. <https://doi.org/10.2307/20466656>
- Jewett, J., Tertell, L., King-Taylor, M., Parker, D., Tertell, L., & Orr, M. (1998). Four early childhood teachers reflect on helping children with special needs make the transition to kindergarten. *The Elementary School Journal, 98*(4), 329-338. <http://www.jstor.org/stable/1002190>
- Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: What can it mean for children in the early school years? In: A-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*, (pp. 33 – 44). Open University Press.
- Jonathan R. H. Tudge, Jessica L. Navarro, Elisa A. Merçon-Vargas & Ayse Payir (2021) The promise and the practice of early childhood educare in the writings of Urie Bronfenbrenner, *Early Child Development and Care, 191, 7-8, 1079*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1844193>
- 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>
- Jung, L. A. (2012). Identificar os apoios às famílias e outros recursos. In R. A. McWilliam. *Trabalhar com as famílias de crianças com necessidades especiais*. Porto Editora.
- Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal, 98*(4), 365-379. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/461902>
- Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstreams classes: An Australian perspective. *International Journal of Disability, Development and Education, 50*(4), 403-433. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912032000155194>
- Kilgallon, P., & Maloney, C. (2003). Early childhood teachers' knowledge of teaching children with disabilities. *Australasian Journal of Early Childhood, 28*(4), 9-13.

<https://doi.org/10.1177/183693910302800403>

- Kluth, P., & Darmody-Latham, J. (2003). Beyond sight words: Literacy opportunities for students with autism. *The Reading Teacher*, 56(6), 532-535. <http://www.jstor.org/stable/20205240>
- Koegel, R. L., Vernon, T. W., & Koegel, L. K. (2009). Improving social initiations in young children with autism using reinforcers with embedded social interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1240–1251. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0732-5>
- Kraft-Sayre, M. & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten. Linking children, families & schools*. University of Virginia, National center for early development & learning. <http://eric.ed.gov/?id=ED479280>
- La Paro, K., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17, 147–158. <http://dx.doi.org/10.1080/02568540309595006>
- Lee, L. C., Harrington, R. A., Louie, B. B., & Newschaffer, C. J. (2008). Children with autism: Quality of life and parental concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1147-1160. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0491-0>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Levine, S. Z., Kodesh, A., Viktorin, A., Smith, L., Uher, R., Reichenberg, A., & Sandin, S. (2018). Association of maternal use of folic acid and multivitamin supplements in the periods before and during pregnancy with the risk of autism spectrum disorder in offspring. *JAMA psychiatry*, 75(2), 176–184. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2017.4050>
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2011). Parents' perspectives on inclusion and schooling of students with angelman syndrome: Suggestions for educators. *International Journal of Special Education*, 26(2), 79-91.
- Lilley, R. (2013). It's an absolute nightmare: maternal experiences of enrolling children diagnosed with autism in primary school in Sydney, Australia. *Disability & Society*, 28(4), 514-526. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.717882>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1991). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>
- Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. L. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466-474. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>
- Lovett, D. L., & Haring, K. A. (2003). Family perceptions of transitions in early intervention. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 370-377.

- Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 845-859. <https://doi.org/10.1080/13603110802475518>
- Magalhães, L., Pereira, A. P. S. (2017). Early intervention in autism spectrum disorder: Concerns and support of portuguese mothers. *Education and Training in Autism and Developmental disabilities*, 52(3), 240-251
- Magalhães, L. S., A., & Pereira, A. P. S. (2017). Transtorno do Espectro do Autismo - Preocupações e apoios de famílias. *Revista Educação Especial Em Debate*, 2(3), 29-43. <http://periodicos.ufes.br/REED/article/view/17823>
- Mangas, A. (2007). Como planificar e gerir um serviço de referência. *Biblios*, 28, 1-31. <http://eprints.rclis.org/12155/1/smangas1.pdf>
- Mangione, P. L., & Speth, T. (1998). The transition to elementary school: A framework for creating early childhood continuity through home, school, and community partnerships. *The Elementary School Journal*, 98(4), 381-397. <https://doi.org/10.1086/461903>
- Maras, P.F., & Aveling, E. (2006). Students with special educational needs: transitions from primary to secondary school. *British Journal of Special Education*, 33, 196-203. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00439.x>
- Martinho, J. M. (2017). *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>
- Matthews, B., & Ross, L. (2010). *Research methods: A practical guide for the social sciences* (1ª ed.). Pearson Education Limited.
- McCullum, 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.
- McCubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1983). The family stress process: The double ABCX model of adjustment and adaptation. *Marriage & Family Review*, 6(1-2), 7-37. [https://doi.org/10.1300/J002v06n01\\_02](https://doi.org/10.1300/J002v06n01_02)
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x>
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0175-6>
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., Reed, F. D. D., & Wildenger, L. K. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 259-263. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0416-y>

- McWilliam, R. A. (2010). Routines-based early intervention. *Supporting Young Children and Their Families*. Brookes.
- 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>
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Modabbernia, A., Velthorst, E., & Reichenberg, A. (2017). Environmental risk factors for autism: An evidence-based review of systematic reviews and meta-analyses. *Molecular autism, 8*(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s13229-017-0121-4>
- Moes, D. R., & Frea, W. D. (2002). Contextualized behavioral support in early intervention for children with autism and their families. *Journal of autism and developmental disorders, 32*(6), 519-533. <https://doi.org/10.1023/a:1021298729297>
- Mott, D. W., & Dunst, C. J. (2006). Use of presumptive eligibility for enrolling children in Part C early intervention. *Journal of Early Intervention, 29*(1), 22-31. <https://doi.org/10.1177/105381510602900102>
- National Early Childhood Transition Initiative: NECTC, RRC, & NECTAC (2008). *Designing and implementing effective early childhood transition processes*. <http://www.nectac.org/~pdfs/topics/transition/ECTransitionPaper.pdf>.
- National Research Council (US) and Institute of Medicine (US) Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academies Press (US).
- Ng, M., de Montigny, J. G., Ofner, M., & Docé, M. T. (2017). Environmental factors associated with autism spectrum disorder: a scoping review for the years 2003–2013. *Health promotion and chronic disease prevention in Canada: research, policy and practice, 37*(1), 1–23. <https://doi.org/10.24095/hpcdp.37.1.01>
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education, 52*(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/10349120500086348>
- Nogueira-Martins, M. C. F., & Bógus, C. M. (2004). Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. *Saúde e Sociedade, 13*(3), 44–57. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902004000300006>
- O'Toole, L., Hayes, N., & Mhathúna, M. M. (2014). A bio-ecological perspective on educational transition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 140*, 121-127. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.396>



- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional children*, 71(2), 137-148. <https://doi.org/10.1177/001440290507100201>
- Oliveira, A. (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. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24497>
- Oliveira, G. G. D. (2005). *Epidemiologia do autismo em Portugal: um estudo de prevalência da perturbação do espectro do autismo e de caracterização de uma amostra populacional de idade escolar* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/848?locale=en>
- Oliveira, L. M. G. (2021). Continuidade entre etapas educativas: Estratégias de transição entre o jardim de infância e a escolaridade obrigatória. *Iniciação Científica: Educação, Inovação e Desenvolvimento Humano*, 1, 156–168. <https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300813>
- Orientação Técnica n.º 2/2018 do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. (2018). Definição dos procedimentos de articulação entre o SNIPI e o Regime Jurídico da Educação Inclusiva.
- 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>
- Patton, C., & Wang, J. (2012). Ready for success: Creating collaborative and thoughtful transitions into kindergarten. *Harvard Family Research Project*. <https://www.oregon.gov/ode/educator-resources/Documents/readyforsuccess.pdf>
- Patton, J. R., & Kim, M. K. (2016). The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 9-26. <https://doi.org/10.21814/rpe.8713>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.
- Pazey, B. L., Gevarter, C., Hamrick, J., & Rojeski, L. (2014). Administrator views and knowledge of instructional practices for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(10), 1253-1268. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.06.013>
- Pereira, A. P. (2009). *Práticas Centradas na Família em Intervenção Precoce: Um Estudo Nacional sobre Práticas Profissionais*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9808>
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- Perfitt, R. (2013). Practical considerations when supporting transitions for pupils with speech, language and communication needs. *British Journal of Special Education*, 40(4), 189-196. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12039>

- Peters, S. (2010). Literature review: Transition from early childhood education to school. *Report to the Ministry of Education, New Zealand*.
- Petrowsky, A., Thorpe, K., & Taylor, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions. *International Journal of early Years Education, 13*(1): 55-69. <https://doi.org/10.1080/09669760500048360>
- Pianta, R. C., & Rimm-Kaufman, S. E. (2006). The social ecology of the transition to school: Classrooms, families, and children. In D.A. Phillips & K. McCartney (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development*. Malden, Blackwell Publishing.
- Pianta, R., & D. Walsh. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. Routledge.
- Pianta, R.C. & Kraft-Sayre, M. (2007). *Successful kindergarten transitions*. Your guide to connecting children, families & schools. (4<sup>a</sup> 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). Baltimore: Paul H Brookes publishing.
- Pimentel, J. (2005). *Intervenção focada na família: Desejo ou realidade? Percepção de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Poon, B., Jamieson, J., Zaidman-Zait, A., Curle, D., Norman, N., & Simmons, N. (2016). *The transition from early intervention to school for deaf and hard-of-hearing children*. In M. Marschark, V. Lampropoulou, & E. Skordilis (Eds.), *Diversity in deaf education* (pp. 49–75). Oxford University Press.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Póvoa, T. M. S. S. (2012). *O papel do terapeuta da fala na equipa de Intervenção Precoce* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10435/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Puccioni, J. (2018). Understanding how kindergarten teachers' beliefs shape their transition practices. *School Community Journal, 28*(1), 249-272.
- Quintero, N., & McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten transition preparation: A Comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal, 38*(6), 411–420. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0427-8>
- Quiyv, R., & Campenhoudt, V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4<sup>a</sup> ed.). Gradiva.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1999). Beginning school for children at risk. *The transition to kindergarten, 217-252*.

- Ramey, S. & Ramey, C. (1998). The Transition to school: Opportunities and challenges for children, family, educators and community. Civitan International Resources Center. University of Alabama at Birmingham. *The Elementary School Journal*, 98(4), (pp. 293-295).
- Reed, F. D. D., Hirst, J. M., & Hyman, S. R. (2012). Assessment and treatment of stereotypic behavior in children with autism and other developmental disabilities: A thirty year review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 422-430.
- Reed, P., Osborne, L. A., & Waddington, E. M. (2012). A comparative study of the impact of mainstream and special school placement on the behaviour of children with Autism Spectrum Disorders. *British Educational Research Journal*, 38(5), 749-763. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.580048>
- Renty, J., & Roeyers, H. (2006). Satisfaction with formal support and education for children with autism spectrum disorder: The voices of the parents. *Child: Care, Health and Development*, 32(3), 371-385. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00584.x>
- Ribeiro, N. M. F. (2012). *Viver com o autismo: Necessidades dos pais de crianças com perturbação do espetro do autismo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/66324>
- Rillotta, F., & Nettelbeck, T. E. D. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of intellectual and developmental disability*, 32(1), 19-27. <https://doi.org/10.1080/13668250701194042>
- Rimm-Kaufman, S., & Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Rodrigues, D. (2018). *Ensaio sobre educação inclusiva (ensaiando para estrear a peça...)*. Edições. Pró-Inclusão.
- Rosenkoetter, S. E., & Rosenkoetter, L. I. (2001). Starting school: Parents' perceptions regarding their typically developing children and those with disabilities, 4, 223-245. [https://doi.org/10.1207/s19309325nhsa0402\\_4](https://doi.org/10.1207/s19309325nhsa0402_4)
- Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, A., Shaw, J., & McCormick, K. (2009). *A review of research in early childhood transition: Child and family studies*. (Technical Report #5). [http://www.hdi.uky.edu/Libraries/NECTC\\_Papers\\_and\\_Reports/Technical\\_Report\\_5.sflb.ashx](http://www.hdi.uky.edu/Libraries/NECTC_Papers_and_Reports/Technical_Report_5.sflb.ashx)
- Rosenkoetter, S.E., Hains, A.H., & Fowler, S.A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rosier, K., & McDonald, M. (2011). *Promoting positive education and care transitions for children*. Australian Institute of Family Studies.
- 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.org/10.1177/0271121411428087>.

- Rous, B., Hallam, R. A., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. A. (2005). *The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework*. University of Kentucky, National Early Childhood Transition Center. [http://www.ihdi.uky.edu/nectc/Documents/technicalReports/Updated\\_Tech\\_Reps/Conceptual%20Framework%20Web.pdf](http://www.ihdi.uky.edu/nectc/Documents/technicalReports/Updated_Tech_Reps/Conceptual%20Framework%20Web.pdf)
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. A. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants & Young Children, 20*(2), 135-148. <http://dx.doi.org/10.1097/01.IYC.0000264481.27947.5f>
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L.A. (2006). The research base. In Rous, B., & Hallam, R. (Eds.), *Tools for transition in early childhood: A step-by-step guide for agencies, teachers and families* (pp.13-23). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rous, B., Myers, 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/10.1177/105381510703000102>
- Rous, B., Schroeder, C., Stricklin, S., Hains, A., & Cox, M. (2008). Transition issues and barriers for children with significant disabilities and from culturally and linguistically diverse backgrounds. (Technical Report #2). [http://www.hdi.uky.edu/Libraries/NECTC\\_Papers\\_and\\_Reports/Technical\\_Report\\_2.sflb.ashx](http://www.hdi.uky.edu/Libraries/NECTC_Papers_and_Reports/Technical_Report_2.sflb.ashx).
- Rowland, C., Fried-Oken, M., Bowser, G., Granlund, M., Lollar, D., Phelps, R., ... & Steiner, S. A. (2016). The Communication Supports Inventory-Children & Youth (CSI-CY), a new instrument based on the ICF-CY. *Disability and rehabilitation, 38*(19), 1909-1917. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1107778>
- Russa, M. B., Matthews, A. L., & Owen-DeSchryver, J. S. (2015). Expanding supports to improve the lives of families of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(2), 95-104. <https://doi.org/10.1177/1098300714532134>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child development, 83*(1), 282-299. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01678.x>
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child development, 81*(1), 6-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.), *Review of Child Development Research* (pp.187-244). University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. *Handbook of early childhood intervention, 2*, 135-159. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.009>
- Sameroff, A. J., & Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology, 15*(3), 613–640. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000312>

- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. *Developmental Psychology, 41*(6), 860–871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>
- Sealey, L. A., Hughes, B. W., Sriskanda, A. N., Guest, J. R., Gibson, A. D., Johnson-Williams, L., Pace, D. G., & Bagasra, O. (2016). Environmental factors in the development of autism spectrum disorders. *Environment International, 88*, 288–298. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2015.12.021>
- Semensato, M. R., & Bosa, C. A. (2013). Relatos de pais de crianças com autismo sobre a rede de apoio formal: aspectos da elaboração parental do diagnóstico. *Revista Educação Especial, 29*(56), 651–664. <https://doi.org/10.5902/1984686x9687>
- Serrano, A. (2007). Avaliação de recursos formais e informais de apoio de famílias com crianças com necessidades especiais do distrito de Braga: um estudo qualitativo. In A., Serrano, *Rede sociais de apoio e a sua relevância para a intervenção precoce* (pp. 93-101). Porto Editora.
- Serrano, A. M., & Pereira, A. P. (2011). Parâmetros recomendados para a qualidade da avaliação em intervenção precoce. *Revista Educação Especial, 25*(42), 163–179. <https://doi.org/10.5902/1984686x3274>
- Serrano, A. M., Mas, J. M., Cañadas, M. & Giné, C. (2016). Family systems and family-centred intervention practices in Portugal and Spain: Iberian reflections on early childhood intervention. In H. Sukkar, C. J. Dunst & J. Kirkby (Eds.), *Early Childhood Intervention: Working with Families of Young Children with Special Needs* (pp. 193-212). Routledge.
- Serrano, A. M., Pereira, A. P., & Carvalho, M. L. (2003). Oportunidades de aprendizagem para a criança nos seus contextos de vida: Família e comunidade. *PSICOLOGIA, 17*(1), 65–80. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v17i1.439>
- Serrano, A., & Boavida, J. (2011). Early childhood intervention: The portuguese pathway towards inclusion. *Revista Educación Inclusiva, 4*(1), 123–138. <http://hdl.handle.net/1822/15769>
- Shafritz, J. M., Ott, J. S., & Jang, Y. S. (2015). *Classics of organization theory*. Cengage (7th Edition). Learning.
- Shepherd, C.A., & Waddell, C. (2015). A qualitative study of autism policy in Canada: Seeking consensus on children's services. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 3550 - 3564. <https://dx.doi.org/10.1007%2Fs10803-015-2502-x>
- Shire, S. Y., Shih, W., Bracaglia, S., Kodjoe, M., & Kasari, C. (2020). Peer engagement in toddlers with autism: Community implementation of dyadic and individual Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation intervention. *Autism, 24*(8), 2142–2152. <https://doi.org/10.1177/1362361320935689>
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development, 81*(1), 357–367. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01399.x>

- Silva, I., L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. In *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)* (Vol. 27, Issue 96). <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Silva, J., & Melo, M. (2012). Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: experiências e vivências da transição. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 93-102. <http://hdl.handle.net/10174/8011>
- 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>
- Sparapani, N., Morgan, L., Reinhardt, V. P., Schatschneider, C., & Wetherby, A. M. (2016). Evaluation of classroom active engagement in elementary students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 782–796. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2615-2>
- Starr, E. M., Martini, T. S., & Kuo, B. C. H. (2016). Transition to kindergarten for children with autism spectrum disorder: A focus group study with ethnically diverse parents, teachers, and early intervention service providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(2), 115–128. <https://doi.org/10.1177/1088357614532497>
- 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>
- Surén, P., Roth, C., Bresnahan, M., Haugen, M., Hornig, M., Hirtz, D., Lie, K. K., Lipkin, W. I., Magnus, P., Reichborn-Kjennerud, T., Schjølberg, S., Davey Smith, G., Øyen, A. S., Susser, E., & Stoltenberg, C. (2013). Association between maternal use of folic acid supplements and risk of autism spectrum disorders in children. *JAMA*, 309(6), 570–577. <https://doi.org/10.1001/jama.2012.155925>
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., & Hamby, D. W. (2010). Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/0271121410364250>
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação - como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (2ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valentine, K., Rajkovic, M., Dinning, B., & Thompson, D. (2012). Post - diagnosis support for children with autism spectrum disorder, their families and carers. In *SSRN Electronic Journal* (Issue 35). <https://doi.org/10.2139/ssrn.1792135>
- Van Steensel, F. J., Bögels, S. M., & Perrin, S. (2011). Anxiety disorders in children and adolescents with autistic spectrum disorders: a meta-analysis. *Clinical child and family psychology review*, 14(3), 302–317. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0097-0>
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de infância – 1.º ciclo, um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46. APEI.
- Vieira, C. M. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e credibilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 89-11. <http://hdl.handle.net/10316.1/2239>

- Vilaça, S. & Carvalho, G. (2011). Desenvolvimento infantil: Efeito da aplicação de um programa de educação para a saúde a mães. *Atas do VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*, (pp. 1618 – 1630). Instituto de Educação da Universidade do Minho.  
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15001/3/SEFLSDesenvolvimInfantil\\_1618-1630.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15001/3/SEFLSDesenvolvimInfantil_1618-1630.pdf).
- Villeneuve, M., Chatenoud, C., Hutchinson, N. L., Minnes, P., Perry, A., Dionne, C., Frankel, E. B., Isaacs, B., Loh, A., Versnel, J., & Weiss, J. (2013). Interprofessional research on the inclusion of young children with developmental disabilities as they transition from preschool to elementary school. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 4–43.  
<http://ojs.vre.upei.ca/index.php/cje-rce/issue/view/95>
- Vlachou, A., Stavroussi, P., & Didaskalou, E. (2016). Special teachers' educational responses in supporting students with special educational needs (SEN) in the domain of social skills development. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 79–97. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111305>
- Vorstman, J., Parr, J. R., Moreno-De-Luca, D., Anney, R., Nurnberger, J. I., Jr, & Hallmayer, J. F. (2017). Autism genetics: opportunities and challenges for clinical translation. *Nature reviews. Genetics*, 18(6), 362–376. <https://doi.org/10.1038/nrg.2017.4>
- Walker, S., Dunbar, S., Meldrum, K., Whiteford, C., Carrington, S., Hand, K., ... & Nicholson, J. (2012). The transition to school of children with developmental disabilities: Views of parents and teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 22–29.  
<https://doi.org/10.1177/183693911203700304>
- 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>
- White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T., & Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical psychology review*, 29(3), 216-229.  
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.003>
- Willis, L. D., Povey, J., Hodges, J., & Carroll, A. (2021). Parent engagement - the imperative! In *Principal Leadership for Parent Engagement in Disadvantaged Schools: What Qualities and Strategies Distinguish Effective Principals?* (pp. 1–11). Springer Singapore.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-16-1264-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-16-1264-0_1)
- Wolery, M. (1989). Transitions in early childhood special education: Issues and procedures. *Focus on Exceptional Children*, 22(2). <http://dx.doi.org/10.17161/fec.v22i2.7518>
- Yin, R.K. (2015). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (5.ªed). Bookman.
- Zhang, J., & Wheeler, J. J. (2011). A meta-analysis of peer-mediated interventions for young children with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(1), 62–77.

# ANEXOS



## ANEXO 1- GUIÃO DE ENTREVISTA- PROFISSIONAIS

### Guião da entrevista

*Bom dia/boa tarde! Antes de iniciarmos esta nossa conversa, gostaria de lhe agradecer pela sua disponibilidade e interesse em colaborar com este estudo. O meu nome é Susana Teixeira, sou aluna do Doutoramento em Estudos da Criança na Universidade do Minho e o objetivo deste encontro é compreender “Como decorre o processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB de crianças com PEA acompanhadas no âmbito do SNIPI, na perspetiva dos profissionais com experiência em processos de transição de crianças com este diagnóstico há, pelo menos, 2 anos.*

*Não há respostas certas ou erradas. Irei recorrer à gravação áudio desta entrevista para que não se perca nenhuma informação ou comentário. Contudo, asseguro a confidencialidade de toda a informação recolhida. Antes de darmos início a esta entrevista, gostaria de obter o seu consentimento para participar neste estudo através da leitura e assinatura deste documento [apresentar o consentimento informado].*

*Vou então começar pedindo, por favor, que se apresente, dizendo o nome, a idade, a ELI a que pertence, as habilitações literárias (incluindo se tem ou não formação em IPI), assim como os anos de serviço na ELI.*

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

ELI: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

Formação em IP: Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na ELI: \_\_\_\_\_

#### 1- Fale-me um pouco do seu trabalho na ELI: [questão dirigida só aos profissionais]

1.1 Há quantos anos é responsável por processos de transição? E quanto a processos de transição de crianças com PEA?

#### 2- O que pensa sobre a transição? Na sua opinião, qual a sua importância? [criança; porquê? /família; porquê?]

*As questões que se seguem incidem sobre 3 etapas da transição. Assim, abordaremos o modo como é planeada a transição, de que forma se concretiza e, finalmente, procuraremos perceber como é avaliada a eficácia do processo.*

#### 3- Em geral, qual a sua opinião relativamente à importância do desenvolvimento de atividades de preparação da transição?

*Referindo-nos agora ao caso das crianças com PEA,*

#### 4- Que tipo de preocupações costuma considerar quando está a planificar com essas famílias atividades de transição?

- 5- De que forma o planeamento da transição integra os aspetos relacionados com:
  - 5.1 as necessidades exigidas à criança no novo ciclo de ensino?
  - 5.2 as preocupações da família em relação a este processo?
  - 5.3 as exigências do novo contexto que vai receber a criança?
- 6- Quais os procedimentos/atividades/etapas que costuma implementar no âmbito do planeamento da transição? [reuniões, contactos, visitas aos contextos].
  - 6.1. Quem executa as atividades? Quando?
  - 6.2. Qual é o papel desempenhado pela família neste processo? Como é envolvida?
- 7- De que forma monitoriza/avalia, após a transição da criança, a eficácia do Processo de Transição? [Quem faz? Quando faz?]
- 8- Tendo em conta a sua experiência, que fragilidades destacaria como mais significativas neste processo?
- 9- Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o processo de transição destas crianças?
- 10- De todos os aspetos aqui abordados relativamente à transição de crianças com PEA para o 1.º CEB, qual o que considera mais importante?
- 11- Queria agradecer, mais uma vez, a amabilidade em ter participado neste estudo, assim como o tempo que despendeu para esta entrevista e perguntar-lhe ainda se gostaria de acrescentar algum aspeto que não tenha sido abordado e que considere relevante em relação à transição de crianças com PEA para o 1.º CEB”.

## ANEXO 2 – GUIÃO DE ENTREVISTA- FAMÍLIA

### Guião da entrevista

*Bom dia/boa tarde! Antes de iniciarmos esta nossa conversa, gostaria de lhe agradecer pela sua disponibilidade e interesse em colaborar com este estudo. O meu nome é Susana Teixeira, sou aluna do Doutoramento em Estudos da Criança na Universidade do Minho e o objetivo deste encontro é compreender “Como decorre o processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB de crianças com PEA acompanhadas no âmbito do SNIPI, na perspetiva dos profissionais com experiência em processos de transição de crianças com este diagnóstico há, pelo menos, 2 anos.*

*Não há respostas certas ou erradas. Irei recorrer à gravação áudio desta entrevista para que não se perca nenhuma informação ou comentário. Contudo, asseguro a confidencialidade de toda a informação recolhida. Antes de darmos início a esta entrevista, gostaria de obter o seu consentimento para participar neste estudo através da leitura e assinatura deste documento [apresentar o consentimento informado].*

*Vou então começar pedindo, por favor, que se apresente, dizendo o nome, a idade, a ELI a que pertence, as habilitações literárias (incluindo se tem ou não formação em IPI), assim como os anos de serviço na ELI.*

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

ELI: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

Tempo de intervenção pela ELI: \_\_\_\_\_

- 1- O que pensa sobre a transição? Na sua opinião, qual a sua importância? [criança; porquê? /família; porquê?]

*As questões que se seguem incidem sobre 3 etapas da transição. Assim, abordaremos o modo como é planeada a transição, de que forma se concretiza e, finalmente, procuraremos perceber como é avaliada a eficácia do processo.*

- 2- Em geral, qual a sua opinião relativamente à importância do desenvolvimento de atividades de preparação da transição?

*Referindo-nos agora ao caso das crianças com PEA,*

- 3- Que tipo de preocupações costuma considerar quando está a planificar com o profissional da ELI as atividades de transição?

- 4- De que forma o planeamento da transição integra os aspetos relacionados com:

5.4 as necessidades exigidas à criança no novo ciclo de ensino?

5.5 as preocupações da família em relação a este processo?

5.6 as exigências do novo contexto que vai receber a criança?

- 5- Quais os procedimentos/atividades/etapas que foram implementados no âmbito do planeamento da transição? [reuniões, contactos, visitas aos contextos].

6.3. Quem executou as atividades? Quando?

6.4. Qual foi o papel desempenhado pela família neste processo? Como foi envolvida a família?

- 6- De que forma é que foi monitorizada/avaliada, após a transição da criança, a eficácia do Processo de Transição? [Quem fez? Quando fez?]
- 7- Tendo em conta a sua experiência, que fragilidades destacaria como mais significativas neste processo?
- 8- Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o processo de transição das crianças com PEA?
- 9- De todos os aspetos aqui abordados relativamente à transição de crianças com PEA para o 1.º CEB, qual o que considera mais importante?
- 10- Queria agradecer, mais uma vez, a amabilidade em ter participado neste estudo, assim como o tempo que despendeu para esta entrevista e perguntar-lhe ainda se gostaria de acrescentar algum aspeto que não tenha sido abordado e que considere relevante em relação à transição de crianças com PEA para o 1.º CEB”.

## ANEXO 3 – CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO: PROFISSIONAIS

### Consentimento Informado

Eu, Susana Teixeira, doutoranda em Estudos da Criança- Educação Especial, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, encontro-me a realizar um estudo científico sob a orientação da Doutora Ana Paula da Silva Pereira da mesma universidade. O meu estudo, intitulado “A Transição da Educação Pré-escolar para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico de crianças com Perturbação do Espetro do Autismo” objetiva identificar, analisar e compreender as perceções dos pais e do profissional de Intervenção Precoce acerca do processo de transição de crianças com Perturbação do Espetro do Autismo da Educação Pré-escolar para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

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 informações serão confidenciais e anónimas e que os vossos nomes assim como o nome das crianças, que apoiam, não serão incluídos no estudo. Da mesma forma, o conteúdo das entrevistas será utilizado exclusivamente no âmbito do presente estudo e somente eu própria como investigadora e a orientadora deste estudo teremos acesso à informação prestada, sendo esta destruída após a conclusão do meu doutoramento. Disponibilizo-me para esclarecimentos e informações que considerem pertinentes, através dos contactos: s.mdt@hotmail.com ou 965 198 050.

Agradeço desde já a vossa colaboração.  
Atenciosamente,

\_\_\_\_\_

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 neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização da informação que presto de forma voluntária.

Nome: \_\_\_\_\_

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

## ANEXO 4 – CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO: FAMÍLIAS

### Consentimento Informado

Encarregado de Educação/Responsável pela Criança:

Eu, Susana Teixeira, doutoranda em Estudos da Criança- Educação Especial, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, encontro-me a realizar um estudo científico sob a orientação da Doutora Ana Paula da Silva Pereira da mesma universidade. O meu estudo, intitulado “A Transição da Educação Pré-escolar para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo” objetiva identificar, analisar e compreender as perceções dos pais e do profissional de Intervenção Precoce acerca do processo de transição de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo da Educação Pré-escolar para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Para a concretização do estudo é registar em áudio (gravar) as informações prestadas pelos encarregados de educação durante o momento da entrevista. Estas informações serão transcritas e posteriormente devolvidas para que possam confirmar e validar a informação prestada. Informo que as informações serão confidenciais e anónimas e que os vossos nomes assim como o nome das crianças, pelas quais são responsáveis, não serão incluídos no estudo. Da mesma forma, o conteúdo das entrevistas será utilizado exclusivamente no âmbito do presente estudo e somente eu própria como investigadora e a orientadora deste estudo teremos acesso à informação prestada, sendo esta destruída após a conclusão do meu doutoramento. Disponibilizo-me para esclarecimentos e informações que considerem pertinentes, através dos contactos: s.mdt@hotmail.com ou 965 198 050.

Agradeço desde já a vossa colaboração.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_

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 neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização da informação que presto de forma voluntária.

Nome: \_\_\_\_\_

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

## ANEXO 5 – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DO MINHO



Universidade do Minho

Conselho de Ética

### Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 104/2019

Relator: Leonor Maria Lima Torres

Título do projeto: *A Transição da Educação Pré-escolar para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo*

Equipa de Investigação: Susana Maria Duarte Teixeira, Doutoramento em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Ana Paula Silva Pereira (Orientadora), Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho

### PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *A Transição da Educação Pré-escolar para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 18 de dezembro de 2019.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: ACÍLIO DA SILVA ESTANQUEIRO

ROCHA

Num. de Identificação: BI042754054

Data: 2019.12.18 15:49:23+00'00'

