

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Mestrado em Educação Especial

Especialização em Intervenção Precoce na Infância

**Processo de Transição de Crianças com
Desenvolvimento Atípico da Educação Pré-Escolar
para o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Rute Isabel Delgado Tanganho

Portalegre, Março de 2022

Processo de Transição de Crianças com Desenvolvimento Atípico da Educação Pré-Escolar para
o 1º Ciclo do Ensino Básico

**Processo de Transição de Crianças com
Desenvolvimento Atípico da Educação Pré-Escolar
para o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Professora Doutora Maria Elisabete Mendes

Constituição do Júri:

Presidente: Prof^a. Doutora Luísa Maria Serrano de Carvalho

Arguente: Prof^a. Doutora Maria Luísa de Sousa Panaças

Orientador: Prof^a. Doutora Maria Elisabete da Silva Tomé Mendes

Processo de Transição de Crianças com Desenvolvimento Atípico da Educação Pré-Escolar para
o 1º Ciclo do Ensino Básico

*As crianças estão sempre prontas para aprender – é só uma questão do que vão
aprender, como vão aprender, e em que contexto vão aprender.*

Carlton & Winston (1999)

RESUMO

Respeitar e entender a diversidade de forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem, é fundamental. Os profissionais devem estar despidos para as características individuais de cada criança. Quando se fala de crianças com Desenvolvimento Atípico, o papel de todos os envolvidos no processo de transição é preponderante. A mudança entre ciclos acarreta receios e angústias que só poderão ser minimizados se existir um trabalho prévio com as crianças e suas famílias. Os profissionais da Equipa Local de Intervenção (ELI), da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), os educadores e professores e a família devem articular saberes, planificar e saber ‘trabalhar’ em conjunto. A forma como os profissionais pensam sobre a articulação entre ciclos e agem de forma a facilitar esse processo é, também, um fator de extrema importância para a inclusão da criança com Desenvolvimento Atípico.

Neste sentido, é fundamental perceber de que forma o processo de transição é realizado, quem deve participar nesse processo, quais as estratégias utilizadas e que cautelas devem ser tidas em conta para que o processo de transição ocorra com sucesso. Para a recolha dessa informação, foi elaborado um questionário, com 20 perguntas abertas, que foi enviado às equipas locais de intervenção precoce a nível nacional. As respostas obtidas vieram de várias zonas do país, nomeadamente: Porto, Braga, Aveiro, Coimbra, Lisboa, Setúbal, Portalegre, Évora, Beja e Faro. Sendo que a maioria dos questionários preenchidos foram das equipas dos Distritos de Portalegre e de Évora. No total foram obtidos 25 questionários.

A informação recolhida contribuiu para clarificar a forma como o Processo de Transição é realizado, destacando-se a importância de existirem ligações fortes entre todos os envolvidos neste processo (Educador, Família, Profissionais da ELI e da EMAEI), sendo a falta de meios, sobretudo, de recursos humanos, que segundo os inquiridos implica que este processo de transição, no caso de crianças com Desenvolvimento Atípico, não seja, muitas vezes, realizado com sucesso, ficando por isso, dificultada a devida e esperada inclusão destas crianças no novo contexto educativo.

Palavras-Chave: Processo de Transição; Inclusão; Desenvolvimento ,
Intervenção Precoce.

ABSTRACT

Respecting and understanding diversity in order to improve the teaching and learning process is essential. Professionals must be aware of the individual characteristics of each child. When talking about children with Atypical Development, the role for everyone involved in the transition process is preponderant. The change between cycles causes fears and anxieties that can only be minimized if there is previous work with children and their families. Professionals from the Local Intervention Team (ELI), from the Multidisciplinary Team to Support Inclusive Education (EMAEI), tutors and teachers as well as their families must articulate knowledge, plan strategies before eventually working together towards a shared objective. The way professionals think about this articulation between cycles and act to ease this process is also an extremely important consideration for the inclusion of children with Atypical Development.

In this sense, it is crucial to understand how the transition process is carried out, who should participate in this process, what strategies are applied and what precautions must be taken into consideration for the transition process to arise successfully. To gather this information, a questionnaire was developed, with 20 open questions, which was sent to local early intervention teams at national level. The responses acquired came from numerous parts of the country: Porto, Braga, Aveiro, Coimbra, Lisbon, Setúbal, Portalegre, Évora, Beja and the Faro. The Districts with the most accomplished questionnaires were the Districts of Portalegre and Évora. In total, 25 questionnaires were obtained.

The information secured contributed to clarify the way in which the Transition Process is carried out, highlighting the importance of having strong links between all those involved in the transition process (Tutor/teacher, Family, ELI and EMAEI professionals), being the lack of means, above all, of human resources, which implies that this transition process in the case of children with Atypical Development is often not carried out successfully, making the due and expected inclusion of these children in the new educational context difficult.

Keywords: Transition Process; Inclusion; Atypical Development; Early intervention.

AGRADECIMENTOS

Por muito que escreva, jamais conseguirei agradecer em palavras, às pessoas que fizeram com que este objetivo pessoal e profissional se tornasse uma realidade. Parece mentira, mas chegar até aqui, deixa-me bastante orgulhosa de mim mesma. A dedicação e a persistência caminharam comigo de mãos dadas ao longo deste percurso e fizeram com que este trabalho de investigação fosse concluído. Quero agradecer:

- Em primeiro lugar ao meu marido, Luís Rosinha, pela compreensão e pelo apoio incondicional. Muitas foram as horas em que abdiquei do meu papel enquanto mãe e dona de casa para me dedicar a esta investigação. Obrigada pelos textos traduzidos e pelas leituras infundáveis dos textos escritos. Sem ti, nada disto seria possível.

- Às minhas filhas, Beatriz e Luísa, pela paciência. Muitas foram as horas em que a minha ausência se repetia e a saudade apertava. Mas o vosso encorajamento, a satisfação manifestada por cada conquista e o carinho demonstrado, permitiram que nunca me tivesse desviado do rumo certo e seguisse em frente.

- A ti mãe, que sempre me ajudaste e nunca permitiste que deixasse de estudar para poder ser alguém na vida. Apesar das circunstâncias atuais, devido a essa malvada doença que teima em fazer-te esquecer, sei que estás feliz por mim e foi pensando em ti que nunca desisti. Como tu ainda dizes “se não fizermos por nós, ninguém mais o fará”.

- Aos restantes familiares e amigos, que de uma maneira ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho de investigação.

- Ao Senhor Comendador Rui Nabeiro, pelo apoio e encorajamento. As suas palavras fizeram toda a diferença para que este percurso se tornasse uma realidade. Ainda as tenho bem presentes: “no teu lugar faria o mesmo”. Mais uma vez, obrigada.

- À minha orientadora, Professora Doutora Elisabete Mentos, pelo apoio, paciência e disponibilidade. Obrigada por acreditar que seria possível.

- Às minhas colegas, Vera Cachapa, Margarida Ramalho e Margarida Romudas por me terem encorajado a abraçar este novo desafio e que ao longo deste percurso caminhámos lado a lado sem permitirmos que alguma fraquejasse.

Processo de Transição de Crianças com Desenvolvimento Atípico da Educação Pré-Escolar para
o 1º Ciclo do Ensino Básico

- A todos os inquiridos que responderam ao questionário e permitiram que este estudo fosse possível. Obrigada pelo testemunho sincero e pela informação partilhada.

- À Vereadora São Silveirinha pela disponibilidade e dedicação á leitura da tese e tradução do resumo para Inglês.

- À Doutora Margarida David, representante do Ministério da Educação na Subcomissão Regional do Alentejo. Obrigada pelo parecer favorável e por considerar pertinente esta investigação.

Foram a minha fonte de motivação e inspiração. A todos vós, o meu MUITO OBRIGADO.

ABREVIATURAS

ACES - Agrupamento de Centros de Saúde

ADA - Associação para o Desenvolvimento e Ação Social e Defesa do Ambiente

ADESER - Associação para Desenvolvimento Económico e Social da Região da Marinha Grande.

APERCIM - Associação para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Mafra.

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental.

CATUS - Centro de Atendimento e Tratamentos Urgentes

CEB –Ciclo de Ensino Básico

CERCI - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

CRIO - Centro de Reabilitação e Integração de Ourém

CRIPS - Centro de Recuperação Infantil de Ponte Sôr.

ELI - Equipa Local de Intervenção

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EPE - Educação Pré-escolar

EUA - Estados Unidos da América

IPI - Intervenção Precoce na Infância

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NOS - Associação de Pais e Técnicos para a Integração do Deficiente

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PIIP - Plano Individual de Intervenção Precoce

SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

UCC - Unidade de Cuidados na Comunidade

UCPS - Unidade de Cuidados de Saúde Personalizado

ÍNDICE

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Perturbações do Desenvolvimento	3
2. Intervenção Precoce na Infância.....	4
3. Enquadramento Concetual em Intervenção Precoce	6
3.1 Modelo Transaccional.....	6
3.2 Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano	8
4. Educação Especial e Educação Inclusiva	9
5. Inclusão de Crianças com Desenvolvimento Atípico.....	11
CAPÍTULO II – PROCESSO DE TRANSIÇÃO	14
1 Contextualização do Processo de Transição.....	14
1.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	15
1.2 Fatores determinantes no Processo de Transição	18
2 Práticas recomendadas no Processo de Transição.....	19
2.1 Componentes e Planeamento do Processo de Transição	21
2.2 A importância e o papel dos docentes	23
2.3 Envolvimento parental no processo de transição	27
3 Transição de Crianças com Desenvolvimento Atípico para o 1.º CEB.....	29
CAPÍTULO III – MÉTODO	33
1. Problemática do Estudo	33
2. Metodologia	33
2.1 Questão de Partida e Objetivos do Estudo	34
• Objetivo Geral	34
• Objetivos Específicos.....	34
3. Instrumentos.....	35
4. Participantes	36
5. Procedimentos	37
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	38
1. Caracterização dos Inquiridos	38

Processo de Transição de Crianças com Desenvolvimento Atípico da Educação Pré-Escolar para
o 1º Ciclo do Ensino Básico

2. Análise e Discussão dos Resultados	41
CONCLUSÕES	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	71

INTRODUÇÃO

O nascimento de uma criança com Desenvolvimento Atípico poder-se-á constituir como uma situação que acarreta desde logo dificuldades. Estas dificuldades começam com a capacidade que a família possa ter para aceitar a criança, apoiá-la e estimulá-la no seu desenvolvimento ao longo da vida, com vista à sua inserção na sociedade, o que implica, obviamente, a sua inclusão no meio escolar.

A Intervenção Precoce na Infância (IPI) tem um papel importante no apoio a estas famílias, uma vez que é um serviço que poderá proporcionar ferramentas para que os cuidadores aprendam estratégias eficazes nos contextos naturais de vida, para estimularem adequadamente e promoverem o desenvolvimento de capacidades e competências. Aos seis anos, novos desafios se colocam com a entrada na escolaridade obrigatória e a inclusão das crianças com Desenvolvimento Atípico nas escolas de ensino regular.

A escola tem um papel decisivo na aceitação de crianças com Desenvolvimento Atípico, podendo colaborar para a construção de uma sociedade mais aberta e responsável, pondo em igualdade de oportunidades todas as crianças, sem esquecer as suas características individuais. Cabe à escola adotar uma pedagogia que seja centrada na criança e nas necessidades e prioridades da sua família.

É com o início da inclusão no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que surgem novos desafios e novas inter-relações acontecem, cabendo à escola, a responsabilidade de potenciar capacidades e desenvolver competências nas crianças com a finalidade de uma inclusão no novo contexto, encarando a criança com Desenvolvimento Atípico como uma criança que, “[...] inserida num contexto ecológico estimulante e adequado, consegue evoluir de acordo com os padrões regulares esperados para o seu contexto sociocultural e escalão etário” (Santos & Morato, 2002, p. 42).

Para que a inclusão destas crianças no sistema regular de ensino ocorra num contexto inclusivo, é necessário todo um trabalho prévio. O processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico tem vindo a ser palco de grandes anseios, expectativas e preocupações. Cabe a todos os profissionais de educação, envolvidos no processo, promoverem o diálogo e o envolvimento da família, para que este momento seja encarado com a máxima segurança, confiança e naturalidade.

Assim, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre as estratégias que são implementadas no processo de transição de crianças com Desenvolvimento Atípico da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo é traçado um enquadramento teórico relativamente à forma como a Inclusão de Crianças com Desenvolvimento Atípico tem vindo, ao longo do tempo, a ser colocada em prática, bem como, a importância da família e do meio envolvente no processo de desenvolvimento da criança. O segundo Capítulo descreve os processos e estratégias de transição considerados mais adequados para que esta mudança entre ciclos aconteça o mais naturalmente possível. O terceiro capítulo explicita a metodologia, sendo descritos os objetivos do estudo e o método utilizado para a recolha de dados. No quarto e último capítulo são apresentados e discutidos os resultados.

As transições consistem na mudança de ambientes sociais e que, por sua vez, determinam adaptações no comportamento, esses comportamentos aos novos ambientes, dependem da forma como o processo de transição foi trabalhado por todos os envolvidos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Perturbações do Desenvolvimento

Os primeiros anos de vida de uma criança são fulcrais para o seu desenvolvimento. O que acontece neste período acompanha-a para o resto da vida. Algum desvio à normalidade é habitualmente detetado por um médico, numa consulta de rotina, podendo os progenitores perceberem se há algum atraso no desenvolvimento do seu filho (Ferreira, 2004). O Atraso Global de Desenvolvimento (AGD) manifesta-se em 1 a 3% das crianças com idade inferior a 5 anos e caracteriza-se por graves dificuldades na interação social, padrões de comunicação estereotipados e repetitivos e grande limitação nos interesses e atividades da criança. Há um compromisso ao nível da comunicação verbal e não-verbal e na interação social, dificultando a compreensão de ordens simples e respeito pelos limites impostos, manifestando na maioria das situações, desafio de oposição (Ferreira, 2004).

As perturbações do desenvolvimento podem incluir o domínio da motricidade global e fina, da linguagem, da cognição, da autonomia e das competências pessoais e sociais. Em qualquer uma destas áreas poderá haver um comprometimento maior ou menor, o que impossibilita uma definição concreta na sua etiologia (Ferreira, 2004).

Assim, o Desenvolvimento Atípico é caracterizado como o desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos em relação a crianças da mesma faixa etária. A criança com Desenvolvimento Atípico apresenta dificuldades relacionadas a uma incapacidade ou limitação biológica. Para Vygotsky (2011, p.7), “uma criança com desenvolvimento atípico pode atingir o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança normal, só que de maneira diferente, por outros meios”.

Após o nascimento de uma criança com uma perturbação do desenvolvimento, a família dever ser informada das reais dificuldades que a criança apresenta e qual o acompanhamento que deve ter a nível de cuidados médicos. A procura de um diagnóstico médico correto, não é fácil. Muitas vezes, os receios que os médicos têm em informar a família sobre a situação real da criança e os receios dos pais e, em alguns casos, a não-aceitação, por parte da família, dificultam o decorrer do processo de intervenção. Também

as aquisições que são feitas pelas crianças com desenvolvimento típico variam bastante, o que pode impedir um diagnóstico mais assertivo. O acompanhamento permanente é fundamental, para que se perceba quais as intervenções prioritárias necessárias e as alterações que vão ocorrendo ao longo do desenvolvimento. Esta vigilância constante, quer dos médicos, quer da família, permite que a criança seja acompanhada de forma mais equilibrada e estimulada o mais adequadamente possível.

2. Intervenção Precoce na Infância

A Intervenção Precoce destina-se a crianças dos 0 aos 6 anos de idade que apresentem um Desenvolvimento Atípico.

A evolução dos modelos e das práticas de IPI deve-se a razões históricas, sociais, assim como, devido a investigações realizadas no âmbito da psicologia do desenvolvimento (Almeida, 1997). Ao longo da história, podem identificar-se alguns períodos chave que contribuíram para esta evolução:

- Na década de 50 do séc. XX, o planeamento e a responsabilidade dos programas, eram quase da responsabilidade exclusiva dos profissionais, sendo implementado num centro educacional ou em casa. Os pais tinham um papel passivo no processo.

- Nos anos 70, inicia-se um progressivo reconhecimento dos profissionais e dos pais da necessidade do seu envolvimento mais ativo nos programas educativos dos seus filhos.

Com o progressivo envolvimento dos pais podemos descrever uma nova etapa, na qual se consolida a imagem dos pais como co-terapeutas ou co-tutores nos programas dos seus filhos permitindo assim uma continuidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais. Nesta medida, a formação dos pais e outros membros da família torna-se um veículo importante no propósito de alargar os papéis de terapeutas e educadores especiais à família (Correia & Serrano, 1998, p.15).

- Já na década de oitenta, com os programas de Intervenção Precoce, aparece um novo ciclo que consolida e inclui um crescente envolvimento dos pais. Como refere Pimentel (2005), os alvos das intervenções são a família e a criança, sendo a família a recetora de serviços, trazendo ela própria as suas necessidades específicas. Alguns autores defendem que o envolvimento da família na Intervenção Precoce deve ser encarado como uma resposta às necessidades da família de modo vasto e com uma orientação organizada.

- Nos anos 90, a família passa a ser encarada como um elemento fulcral neste processo. Assim, a família passa a ser vista como um parceiro indispensável, sendo considerado o seu nível de envolvimento um fator decisivo na obtenção de resultados. Configurando-se, deste modo, essencial, para o sucesso da intervenção, esta cooperação entre os profissionais e a família.

As fases de envolvimento parental e a importância dada à família refletem a transformação que gradualmente a Intervenção Precoce veio fazendo do seu foco de intervenção, começando por ser a criança, depois os pais, a família e a comunidade (Correia & Serrano, 1998).

Atualmente, a Intervenção Precoce na Infância centra-se na família, estando direcionada para o fortalecimento e envolvimento familiar em todos os momentos dos contextos naturais de vida da criança. Nos dias de hoje, segundo Cordeiro (2004), a criança deve estar incluída e as práticas devem ser adequadas ao seu desenvolvimento, existindo paralelamente uma coordenação de interserviços.

A Intervenção Precoce na Infância encontra-se regulamentada em Portugal, desde 1999, pelo Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de outubro, o qual foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, que criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Este sistema resulta de um acordo interministerial dos Ministérios da Educação, da Saúde e da Segurança Social e está hierarquizado a nível nacional (Comissão de Coordenação Nacional), regional (Subcomissão de Coordenação Regional e Núcleo de Supervisão Técnica) e local (ELI). Segundo o decreto acima mencionado, o SNIPI tem como missão garantir a Intervenção Precoce na Infância (IPI), a qual consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar com o objetivo de garantir o apoio integrado centrado no desenvolvimento das crianças com Desenvolvimento Atípico.

O Decreto-Lei n.º 281/2009 define a IPI como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, saúde e da ação social.” O SNIPI destina-se a

crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias (2009, p. 7298).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 281/2009 são elegíveis para apoio do SNIPI, as crianças até aos 6 anos e respetivas famílias que apresentem condições incluídas nos seguintes grupos:

- Grupo 1 – Alterações nas funções ou estruturas do corpo;
- Grupo 2 – Risco grave de atraso de desenvolvimento;

São elegíveis para o acesso ao SNIPI, todas as crianças do 1.º grupo e as crianças do 2.º, que acumulem 4 ou mais fatores de risco biológico e/ou ambiental.

A referenciação das crianças é feita às equipas locais de intervenção precoce, pelas famílias, por profissionais da saúde, da educação e da ação social, bem como por profissionais de outros serviços que possuam informação acerca da criança e sua família. A seleção dos casos para apoio em intervenção precoce é realizada pelas equipas locais de intervenção de acordo com os critérios estabelecidos.

3. Enquadramento Concetual em Intervenção Precoce

Segundo Cordeiro (2004) a Intervenção Precoce na Infância centra-se, atualmente, na família, direcionando-se para o fortalecimento e envolvimento familiar, tendo em conta os contextos naturais de vida da criança.

3.1 Modelo Transaccional

O Modelo de Sameroff, ou modelo Transaccional, segundo Tegethof (2007) é uma referência para as práticas de IPI, defende que a família é a componente fundamental do ambiente em que a criança se desenvolve. Este modelo define-se como um processo contínuo e dinâmico, uma vez que a criança influencia o seu ambiente, e por sua vez é influenciada pelas mudanças que provocou na família (Bairrão & Almeida, 2003).

Acerca deste modelo Sameroff & Fiese (2000, citados por Oliveira, 2011) referem que:

No modelo transaccional, o desenvolvimento da criança é visto como o produto das interações contínuas e dinâmicas da criança e da experiência providenciada pela sua família e contexto social. O que é inovador no modelo transaccional é a igual ênfase posta nos efeitos da criança e do ambiente, de tal forma que as experiências proporcionadas pelo ambiente não são encaradas como independentes da criança. A criança pode ter sido um forte determinante

das experiências actuais, mas o desenvolvimento não pode ser sistematicamente descrito sem uma análise dos efeitos do ambiente na criança" (p.142).

O presente modelo tem em conta as dinâmicas do sistema entre a criança e o seu meio, encarando-se, assim, as crianças pertencentes a um meio familiar essencial ao seu desenvolvimento, uma vez que é a família quem dá os primeiros cuidados e com quem esta estabelece o relacionamento desde que nasce.

Como refere Bairrão e Almeida (2003, p.10), "O modelo de Sameroff, [...] foca-se preferencialmente nos fatores ambientais., e no modo como esses fatores afetam as transações mãe-filho, e por sua vez o desenvolvimento da criança."

No âmbito da IPI, quando se adota este modelo, implica aceitar que os fatores do ambiente podem modificar falhas biologicamente determinadas e reconhecer que existem vulnerabilidades desenvolvimentais que têm uma etiologia ambiental (Meisels & Shonkoff, 2000, citados por Oliveira, 2011). Assim, o trabalho com crianças em situação de risco ou com deficiência deverá iniciar-se o mais precocemente possível, uma vez que poderá ser fundamental no desenvolvimento destas.

Deste modo, e no que respeita à intervenção, este modelo transaccional é proposto como modelo teórico de referência e tem efeitos importantes, designadamente e segundo Sameroff e Fiese (2000), na identificação de objetivos e estratégias de intervenção:

As mudanças no comportamento são o resultado de uma série de trocas entre indivíduos no âmbito de um sistema partilhado, seguindo princípios reguladores específicos (...) Examinando as forças e fraquezas do sistema regulador, podem ser identificados objectivos que minimizam a amplitude da intervenção e maximizam a sua eficiência (p. 149).

Estes autores identificam três tipos de estratégias de intervenção:

- A remediação entendida como a introdução de modificações na criança com a possibilidade de eventuais modificações nos pais e que tem como objetivo principal a adequação da criança a competências parentais pré-existentes, que seriam adequadas se a criança tivesse as respostas apropriadas;
- A redefinição tem como principal objetivo a facilitação de interações parentais mais adequadas, atuando no contexto da experiência presente e não relativamente a acontecimentos do passado;

- A reeducação que se refere ao ensino dos pais e está subjacente aquando estes não têm as competências parentais básicas para regular o comportamento do seu filho.

Sameroff (1985, citado por Oliveira, 2011) introduz o conceito de genótipo. Este é definido como o regulador do desenvolvimento físico de cada criança. O mesótipo é determinado através da família e da organização social em que a mesma está incluída, e regula a forma como cada indivíduo se insere na sociedade. Deste modo, poderá dizer-se que num dado momento o comportamento da criança é o produto de transações entre o fenótipo, isto é, a criança, o mesótipo, isto é, a fonte de experiência externa, e o genótipo, isto é, a fonte de organização biológica.

3.2 Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano

O principal pressuposto de Bronfenbrenner (1987, citado por Tegethof, 2007) é que o desenvolvimento humano está sujeito à influência de fatores individuais e ambientais que se relacionam mutuamente. Bronfenbrenner defende que a criança está no centro de um sistema ecológico caracterizado por uma teia relacional complexa de inter-relações através das quais o desenvolvimento se efetua. Este autor defende que o desenvolvimento da criança resulta das interações e transações com o seu contexto alargado (família, vizinhos, comunidade e sistema institucional) ao longo do tempo. Como refere Almeida (1997), o desenvolvimento não pode ser considerado como um fator isolado, uma vez que há necessidade de ser analisado nos diversos momentos temporais e dentro dos diferentes contextos naturais de vida da criança e da família.

No modelo ecológico do desenvolvimento, e de acordo com Breia; Almeida e Colôa (2004), as experiências do indivíduo são perspetivadas como subsistemas, no interior de sistemas ainda mais abrangentes, que nos permitem localizar no espaço e no tempo os vários cenários de vida da criança, nomeadamente:

- Microsistema – meio imediato no qual o indivíduo estabelece relações (domicílio familiar- pais e irmãos; contexto educativo);
- Mesossistema – refere-se ao conjunto de microsistemas e às interações desenvolvidas entre eles (relações existentes entre os vários contextos em que o indivíduo participa diretamente);

- Exossistema (relações estabelecidas com contextos em que o indivíduo não participa diretamente, mas que o poderão afetar. Por exemplo, o ambiente do emprego da mãe);

- Macrossistema (modelo, padrão, ideologia e/ou organização das instituições sociais na sociedade em que o indivíduo está inserido).

Em suma, tanto o modelo de Bronfenbrenner, como o de Sameroff “vão ligar-se de perto com os aspectos de fundo das práticas de Intervenção Precoce, desde a compreensão da ecologia da família, à elaboração de planos de intervenção ou a inclusão das intervenções educativas ou terapias em contextos naturais” (Bairrão & Almeida, 2003, p.16).

4. Educação Especial e Educação Inclusiva

Ao longo do tempo, o ser humano sempre reconheceu a pessoa com deficiência diferente das outras. Sendo, muitas vezes, incompreendida e rejeitada por serem “(...) consideradas como possuídas pelo demónio (Idade Média) ou produtores de transgressões morais (séc. XVIII), até serem tratadas como criminosas ou loucas e internadas em hospícios (séc. XVIII e XIX)” (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998, p.15). Segundo Bautista (1997), é no início do século XIX que a sociedade se consciencializa da importância de ajudar as pessoas com perturbações do desenvolvimento, surgindo as primeiras instituições de apoio. Acrescenta ainda, que o aparecimento dessas instituições foi com o intuito de separar as pessoas com perturbações das pessoas ditas “normais” para proteção destas últimas, havendo um grande distanciamento destas instituições das povoações, para não haver qualquer tipo de contacto. Ainda no século XIX é defendido “(...) que todas as crianças podem melhorar até um certo ponto e todas devem ser educadas na sua máxima ascensão” (Lopes, 1997, p.37), sendo criadas também instituições de apoio a deficientes visuais, mentais e auditivos.

No século XX, com a Declaração dos Direitos da Criança, a Declaração dos Direitos do Homem e a segunda Guerra Mundial, assiste-se a uma mudança na educação especial, nomeadamente a meio do século XX, em que os direitos das crianças com perturbações do desenvolvimento são cada vez mais uma preocupação. Segundo Lopes (1997), começam a surgir protestos contra a sua discriminação destas, bem como

com a qualidade dos serviços a que tinham direito, surgindo a oportunidade de poderem ser integradas no ensino regular. Os pais juntam-se para lutarem pelos direitos dos seus filhos, para poderem oferecer a qualidade escolar que estes merecem de acordo com as suas necessidades. Assim, é nesta fase que as crianças com perturbações do desenvolvimento começam a beneficiar do ensino regular (Stainback & Stainback, 1999).

Até metade do século XX, a sociedade tentava excluir as crianças com perturbações no desenvolvimento do ensino regular, mas em 1970 assiste-se à sua integração escolar sendo caracterizada por “um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem” (Birch, 1994, citado por Bautista, 1997, p. 29).

Embora a integração destas crianças nas escolas regulares seja já uma grande conquista, os pais, os profissionais de educação e as pessoas com perturbações do desenvolvimento lutam pela inclusão das crianças nas escolas. Ou seja, “garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidade oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento” (Mittler, 2003, p.25), facto que ainda acontecia com as crianças com perturbações do desenvolvimento.

A este respeito, importa referenciar o movimento político Regular Education Initiative (REI) que surge nos Estados Unidos da América (EUA), tendo como objetivo a inclusão das crianças com perturbações do desenvolvimento na escola comum (Correia, 1997).

A partir do movimento político REI, os educadores e investigadores começam a encarar a inclusão de forma diferente, principalmente após a Conferência mundial sobre as necessidades educativas especiais, acesso e qualidade, em junho de 1994, em Salamanca (Correia, 1997).

Neste contexto, a Declaração de Princípios de Salamanca preconiza que:

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p.9).

Assim sendo, pretende-se pôr em prática o princípio de inclusão preconizado pela da Declaração de Princípios de Salamanca, onde todas as crianças têm o direito à educação e a aprender juntas independentemente das suas diferenças e dificuldades, na medida em que as escolas devem responder às suas necessidades:

(...) adaptando-se aos vários ritmos e estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994, p.11-12).

Com a publicação do Decreto-Lei 3/2008 e de outros planos estratégicos, Portugal tentou adotar medidas para incluir todos os alunos no ensino regular. Mas, devido a diversos fatores, essa inclusão, muitas vezes, ocorreu de forma desajustada.

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho vem “concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.”

O desafio atual é tornar as práticas inclusivas eficazes para todos, em todos os contextos e em todas as atividades, tal como referiu Passarudo, Carvalho e Panaças, (2015).

5. Inclusão de Crianças com Desenvolvimento Atípico

O educador de infância e o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico devem conhecer e adaptar-se ao grupo ou turma, para garantirem que a aprendizagem chegue a todos, ou seja, indo ao encontro do que é pretendido numa escola inclusiva. Sem nunca esquecer que estas crianças são seres únicos enquanto pessoas, com sentimentos e que devem ser tratadas com cuidado e dignidade. Seguindo a linha orientadora anterior, o educador e o professor podem dar resposta a estas diferenças através da diferenciação pedagógica, em que satisfaz “as necessidades de progresso curricular através da seleção de métodos pedagógicos apropriados que combinem com estratégias individuais de aprendizagem de uma criança, em um contexto de grupo” (Visser, 1993, citado por Mittler, 2003, p.166). Assim, o educador de infância e professor

Deve[m] perceber que a sua atitude face à educação com alunos com NEE faz toda a diferença, influenciando, positiva ou negativamente, o seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal. Os nossos medos e

as nossas inseguranças não devem restringir ou, até, impedir esse desenvolvimento. Pelo contrário, devemos munir-nos de convicções que permitam dar aos alunos com NEE as oportunidades para se desenvolverem, de acordo as suas capacidades e necessidades, e, assim, tornarem-se, na medida do possível, cidadãos atentos, autónomos e produtivos (Correia, 2005, p.107).

Relativamente ao papel do educador de infância, o processo educativo pressupõe:

(...) observar, planejar, agir, avaliar e articular, ou seja, observar cada criança para conhecer as suas características, dificuldades, competências e necessidades, para adequar o processo educativo às necessidades desta; planejar indo ao encontro das características do grupo para que todas as crianças sejam envolvidas no processo de ensino-aprendizagem; agir de acordo às suas intenções educativas; avaliar o que correu bem ou mal para perspetivar o próximo planeamento; comunicar o seu trabalho à comunidade tendo em vista o trabalho em equipa (Portugal & Laevers, 2010, p.9).

Portanto, cabe ao educador de infância envolver ativamente todas as crianças da sala no processo educativo, indo ao encontro dos princípios que são pretendidos na educação inclusiva.

No que respeita ao papel do professor, segundo Cardoso (2013, citado por Pereira & Serra, 2014, p.50) “o professor deverá projetar-se na sala de aula como personalidade através de uma vasta cultura geral, mantendo-se informado e envolvido nas questões do seu tempo e assumindo uma postura proativa perante os problemas, procurando antecipá-los e resolvê-los”. O professor tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, cabendo-lhe desenvolver atividades que estimulem a imaginação e desenvolver ambientes propícios a vivências e experiências que sejam facilitadoras de aprendizagens ricas e adequadas a todas as crianças.

O professor deve “reforçar as suas competências, em vários domínios, para que possa melhor captar o mundo e transmiti-lo a sucessivas gerações de alunos” (Cardoso, 2013, citado por Pereira & Serra, 2014, p.50). Consegue, assim, cumprir a sua missão enquanto profissional de educação. “Um verdadeiro professor nunca desiste de um aluno, uma vez que, não rejeita, nem exclui, nem reprova, educa e forma à medida de cada um, de acordo com o seu perfil” (Almeida, 2009, p.21). O professor que reprova os seus alunos ainda não sabe adequar o seu perfil e gerir a sua formação em função das características individuais de cada um, sendo mais fácil desistir e esperar que o professor seguinte corresponda às suas especificidades e necessidades.

Os profissionais necessitam de obter formação para saber equacionar, em cada situação, os fatores causais e intervir diferenciadamente: promover

Processo de Transição de Crianças com Desenvolvimento Atípico da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico

intervenção precoce, criar e utilizar estratégias de avaliação e intervenção diversificadas, conhecer equipamentos e materiais específicos, adaptar

currículos e condições de avaliação, organizar o tempo e o espaço em função das características e necessidades dos alunos, apoiar e orientar a intervenção das famílias promover as interações com a comunidade (Pereira & Serra, 2014, p.51).

CAPÍTULO II – PROCESSO DE TRANSIÇÃO

1 Contextualização do Processo de Transição

Nas últimas três décadas, o número e tipos de programas disponíveis para crianças pequenas tem aumentado. Como resultado, a transição das crianças com Desenvolvimento Atípico tornou-se mais complexa, como tal, é necessário que os processos de transição sejam realizados com o máximo de rigor. A literatura sobre transição para a primeira infância refere a existência da complexidade organizacional e problemas resultantes vividos pelas crianças, famílias e profissionais. Dadas algumas das características marcantes do processo de transição para crianças com Desenvolvimento Atípico e suas famílias, é fundamental que todo o processo vá ao encontro das suas necessidades, para que a transição seja bem-sucedida.

A importância de compreender as transições prende-se com a natureza do impacto que estas têm na criança e na família. Deixar um ambiente, em que existe um determinado código social e cultural, para a inserir num novo ambiente, com um conjunto diferente de valores e significados é, sem dúvida, um processo bastante complexo para todos os que estão envolvidos. Como tal, é essencial que a transição seja bem trabalhada com a família e com a criança.

Segundo Bruder e Chandler (1993, citados por McWilliam, 2012, p. 124) “uma transição bem-sucedida é constituída por uma série de etapas bem planeadas de forma a facilitar a transição da criança e da família para outro contexto”. Acrescenta ainda McWilliam (2012, p. 124) que “a transição é definida como um processo de mudança de um programa para o outro, ou de um modo de prestação de serviços para outro”. O autor refere que as crianças e as famílias, nos primeiros anos de vida, passam por várias transições, como por exemplo, a entrada para o pré-escolar, processo pelo qual as crianças, juntamente com a família, têm de passar, e que o objetivo das famílias é que as transições ocorram da melhor maneira possível, dado que, por si só, já é difícil e é necessário que haja uma boa estruturação para que este processo seja o menos angustiante.

Cabe à escola proporcionar momentos de visitas ao novo espaço e explicar que os apoios prestados até então pelo serviço de Intervenção Precoce terminam e que as

crianças passam a ser acompanhadas por uma equipa nova e com técnicos diferentes. Para tal, os pais são decisores da continuidade dos apoios e devem, previamente, ser informados e incluídos nas reuniões, para que as tomadas de decisão sejam as mais assertivas e que correspondam às suas necessidades e prioridades.

As transições devem realizar-se de modo suave. Alves e Vilhena (2008) referem que é importante pensar-se na transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico de modo a minimizar situações que coloquem em causa o desenvolvimento das crianças.

A transição pressupõe sempre a separação ou rotura de algo que era conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido. A integração neste novo contexto implica o abandono de rotinas conhecidas e, conseqüentemente, a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados ao novo ambiente. Para se lidar com o processo de transição, é importante preparar a criança para a nova etapa da sua vida, de modo a que esta a encare como um novo momento de prazer (Sim-Sim, 2010).

A autora acima referida acrescenta ainda que a questão da transição entre ciclos é, antes de mais, uma questão de política nacional de continuidade educativa, realçando a importância que a articulação entre os dois ciclos de ensino tem na aquisição das aprendizagens, impedindo angústias e roturas no processo de desenvolvimento da criança.

Como tal, é fundamental que as aprendizagens implementadas na Educação Pré-Escolar sejam um processo continuado e consolidado no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, é necessário que o currículo enunciado nas Orientações Curriculares do Ensino Pré-escolar esteja articulado com as aprendizagens a implementar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A continuidade do ensino só será garantida se existir uma boa articulação entre os dois níveis de ensino.

1.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

O Jardim de Infância encontra-se delimitado por dois grandes momentos de transição. O primeiro destes momentos é vivenciado pela criança na sua passagem da creche ou do seio familiar sendo, pois, a Educação Pré-Escolar (EPE) uma continuidade do processo educativo que a criança começou numa instituição (a creche) ou em casa (com a família). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) “a diversidade de situações e a variedade de reações das crianças que

iniciam a educação pré-escolar exigem uma grande atenção, flexibilidade e receptividade por parte do educador para encontrar as respostas mais adequadas” (p. 102).

A adaptação da criança ao novo contexto depende das estratégias utilizadas. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016):

a comunicação que o educador estabelece com os pais é essencial para facilitar a entrada para a educação pré-escolar, para o desenrolar do processo educativo e também para que os pais tenham um papel no momento da transição (p.102).

Deve existir comunicação entre os pais e os educadores, antes da entrada da criança para a Educação Pré-Escolar. Este contacto com a família ajuda a compreender e acolher melhor a criança, tendo em conta as suas especificidades. A comunicação e relação devem ser permanentes ao longo do tempo em que a criança frequenta a Educação Pré-Escolar. Se a transição para o pré-escolar merece atenção, a passagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico merece uma atenção redobrada. Mais uma vez, a mudança do ambiente educativo faz com que a criança necessite de uma nova adaptação, dado a complexidade das novas exigências.

Os pais, como parceiros do processo educativo, têm também um papel fundamental nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento da transição. Cabe aos educadores, mas também aos professores do 1.º ciclo, facilitar a sua participação no processo (OCEPE, 2016, p. 103).

Para além da importância do diálogo entre a família e os educadores, o diálogo entre educadores e professores também deve existir. Não apenas focado na criança, mas também no sentido de perceberem o que é desenvolvido em ambos os ciclos de ensino, para que desta forma haja uma continuidade do trabalho desenvolvido na Educação Pré-Escolar.

Para Serra (2004) a articulação curricular deve ser entendida como:

todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sejam elas atividades dentro do horário letivo ou fora dele, vividas dentro ou fora da escola, com a participação ou não dos alunos. Incluímos nestas últimas, nomeadamente, reuniões tidas entre professores e educadores com o intuito específico de programação de atividades conjuntas, discussão de processos de alunos, construção de uma filosofia integradora das atividades de toda a escola ou das competências dos alunos tidas como fundamentais à saída dos diferentes níveis (p. 19-20).

A autora refere que a articulação não é um processo fácil e simples de acontecer. É fundamental que haja um bom envolvimento entre os profissionais dos dois níveis de ensino e a família também deve ser tida em conta e ter uma participação ativa. Este

processo deverá acontecer de uma forma mais natural quando a mudança ocorre dentro do mesmo estabelecimento de ensino, pois as crianças já estão familiarizadas com o espaço.

Para Vasconcelos (2007, p. 45) “podemos considerar que articular implica cuidar das transições tornando-as educativas”. No mesmo artigo, a autora afirma que a Lei de Bases do Sistema Educativo no seu artigo 8, ponto 2, menciona que “articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva conferindo a cada ciclo a função de complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior numa perspetiva de unidade global”.

Ambos os ciclos de ensino devem ter em atenção os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança e o meio envolvente em que cada uma está inserida. O sucesso de novas aprendizagens prende-se com as oportunidades proporcionadas a cada criança. Criar todo um conjunto de atividades diversificadas com diferentes exigências e experiências, será um caminho facilitador para que a criança aprenda e evolua.

Autores como Katz e Chard (1997, p. 64) referem que é “de especial preocupação o risco de que a introdução da instrução académica formal ou de instrução direta nos primeiros anos possa pôr em perigo o desenvolvimento de predisposições desejáveis”. Para as autoras referidas, sentimentos como a confiança e o sentimento de pertença ou não pertença são objeto de aprendizagem, desempenhando a escola um papel crucial na sua aquisição, na medida em que esses sentimentos são a base do sucesso da aprendizagem.

A criança deve saber comportar-se perante o grupo, aceitando as regras de convivência e de vida social, preparando-se para a entrada do ensino obrigatório. Durante o período que a criança frequenta o Ensino Pré-Escolar, para além das aprendizagens de convivência, também deve adquirir outros conhecimentos, tais como a compreensão, o raciocínio lógico e o conhecimento das normas existentes na escrita e oralidade.

Desde a Educação Pré-Escolar que as atitudes face à escola, devem ter sido trabalhadas para uma melhor integração. Despertar a sua curiosidade, o pensamento crítico e o desejo de aprender são outras das atitudes que devem ser estimuladas (OCEPE, 2016).

A possibilidade de a criança frequentar o Ensino Pré-Escolar é uma mais-valia, favorecendo o processo de transição. A articulação que se pode desenvolver entre os pais, educadores e professores permite que a transição ao novo contexto aconteça da melhor forma.

1.2 Fatores determinantes no Processo de Transição

As aprendizagens realizadas pelas crianças na Educação Pré-Escolar são fulcrais para um processo seguro e contínuo no 1.º CEB. É por isso que é importante que o currículo enunciado nas OCEPE esteja em concordância com as aprendizagens a serem implementadas no 1.º CEB. O processo de transição só se torna eficaz se os profissionais de ensino estabelecerem um contacto permanente, ou seja, se existir articulação entre os dois níveis de ensino. O envolvimento parental é também importante neste processo, assim como nas aprendizagens realizadas pela criança, caso contrário, fica comprometido o sucesso do processo de transição, provocando efeitos prejudiciais a todos os envolvidos (Sim-Sim, 2010).

Um outro fator determinante para que o sucesso seja minimamente assegurado no processo de transição, está relacionado com a idade da criança. As crianças que apresentam um Desenvolvimento Atípico podem permanecer mais um ano no ensino Pré-Escolar, ou seja, é-lhes permitido adiar a matrícula ao ensino básico, permitindo-lhes crescer e amadurecer determinadas competências que até então não estão bem desenvolvidas e adquiridas.

A utilização de testes que avaliam as crianças é cada vez mais comum. Estes testes pretendem avaliar o desenvolvimento da criança e os seus conhecimentos académicos (Carlton & Winsler, 1999, citados por Tomásio, 2019). Contudo a utilização destes testes não é muito eficiente, dado a pouca informação facultada. Os conhecimentos e competências que as crianças adquirem devem ser avaliados de forma sistemática, visto que, constantemente a criança é submetida a diversas experiências e vivências que contribuem para o seu desenvolvimento.

A criação de momentos e espaços estimulantes permitem a aquisição de bases fundamentais para um equilíbrio emocional e social que a criança necessita quando confrontada com um processo de mudança.

A passagem será um momento sem sobressaltos se se estimular a consistência e a continuidade na perseguição de objetivos pedagógicos, na

organização dos conteúdos curriculares, na partilha dos espaços e tempos escolares e, claro, se todos (profissionais, famílias e crianças) se envolverem em atividades específicas para a transição (Sim-Sim, 2010, p.113).

2 Práticas recomendadas no Processo de Transição

Segundo Hanson, Beckman, Horn, Sandall e Greig (2000) existem quatro princípios que enquadram as condições mais favoráveis para que o processo de transição aconteça da melhor forma:

- Princípio 1 - A transição é um processo.
- Princípio 2 - As transições bem-sucedidas baseiam-se na eficácia da comunicação e na criação de uma parceria colaborativa.
- Princípio 3 - Transições bem-sucedidas necessitam de preparação das crianças, das famílias e dos profissionais.
- Princípio 4 - Apoios processuais desenvolvem transições bem-sucedidas.

Como é sabido, uma boa transição depende da colaboração e comunicação existente. A transparência e objetividade na condução destes processos é imprescindível. O papel dos profissionais é fornecerem toda a informação necessária sobre o comportamento e desenvolvimento da criança, iniciar contactos com a ova etapa, realizarem visitas ao novo contexto, aconselhar a família sobre os procedimentos a realizar para garantir o sucesso no processo de transição. Os profissionais servem de elo entre a família e o novo contexto educativo, sendo o seu papel muito importante, visto que possuem bastante informação e podem criar um ambiente bastante favorável, com adaptações e modificações necessárias para responder às necessidades das crianças com Desenvolvimento Atípico.

No processo de transição, a continuidade da aprendizagem é a estratégia fundamental a desenvolver com as crianças (Bruns & Fowler, 2001, citados por Oliveira, 2012).

Todos os profissionais envolvidos, juntamente com a família, devem participar no processo da criança, sendo necessário que a família estabeleça comunicação e diálogo com o novo contexto educativo, ou seja, visitas periódicas, contactos informais e reuniões. Só desta forma, todo o trabalho desenvolvido poderá ir ao encontro das necessidades únicas de cada família.

Relativamente a estes aspetos Kraft-Sayre & Pianta (2000, citados por Oliveira, 2012) sugerem algumas práticas de transição, de modo flexível, nomeadamente: contactos periódicos com os pais; avaliação das necessidades da família; ligar a família a recursos da comunidade; participação da família em atividades de aprendizagem em casa e em eventos escolares; reuniões com a família; promover visitas; promover contactos com os pares; colaboração entre escolas e coordenação entre serviços.

A formação correta dos profissionais nestes processos é bastante importante, fazendo ainda mais sentido quando falamos no domínio da transição. Essa preparação e formação deve ser baseada no desenvolvimento de competências de comunicação e estratégias, para poderem ajudar, encaminhar e criarem parcerias positivas com as famílias.

Segundo Hanson et al (2000), os profissionais devem possuir formação para serem culturalmente sensíveis e para prestarem serviços culturalmente competentes, dada a diversidade das crianças e famílias com que trabalham.

A transição, de acordo com Wolery (1989, citado por Oliveira, 2012), deve incluir quatro objetivos:

- assegurar a continuidade dos serviços (terapias e outros serviços especializados às crianças e a transmissão dos objetivos delineados pelo serviço emissor ao serviço recetor);
- minimizar as disrupções do sistema familiar, facilitando as adaptações na mudança (tentar que a transição seja calma, minimizando as incertezas e preocupações);
- assegurar que as crianças estão preparadas para o novo contexto educativo. Os profissionais devem desenvolver práticas de forma a impedirem possíveis regressões.
- preencher a documentação legal (o profissional planifica a transição de modo a garantir todo um conjunto de direitos que as crianças e suas famílias devem usufruir).

Também Shotts (1994, citado por Oliveira, 2012) refere objetivos frequentemente referenciados por pais e profissionais que deverão ser concretizados neste período: as colocações adequadas às necessidades individuais; continuidade de serviços; desenvolver modelos que possam acompanhar as crianças ao longo de todo o processo educativo e também das suas vidas; suprimir a duplicação de planos de avaliação e de objetivos; diminuir o stress e possíveis angústias dos intervenientes no processo (crianças e suas famílias e profissionais).

2.1 Componentes e Planeamento do Processo de Transição

Segundo Hanson et al (2000), as componentes do processo de transição devem discriminar as suas dimensões, assim como as influências que conduzem ao sucesso e insucesso neste processo. Essas componentes são: as características pessoais e as experiências dos intervenientes; as relações entre os intervenientes; variáveis processuais e o tipo e quantidade de apoio concedido. Todos os envolvidos no processo trazem consigo as suas experiências e características pessoais, dado que cada um possui a sua personalidade, os seus objetivos, as suas expectativas, os seus estilos de interação e a forma como comunicam esses mesmo objetivos e expectativas.

Ainda de acordo com estes autores, as relações estabelecidas devem ser positivas entre os profissionais e as famílias, dado que a comunicação é preponderante para o sucesso das transições. Toda a ajuda necessária pode ser dada através de relações formais e informais, focando-se na criança para que esta ganhe competências para o novo contexto, e dar a conhecer às famílias as informações essenciais sobre processo.

Os processos de transição têm sido alvo de estudo no domínio da IPI. Atualmente, os planos de transição são encarados como fundamentais para que a continuidade no processo de mudança dos serviços de IPI para os primeiros contextos educativos formais ocorra sem sobressaltos.

Segundo Bruder (2010, citado por Oliveira, 2012), os serviços devem garantir a continuidade de apoios especializados e adequados, bem como, a necessidade de equipamentos e de profissionais especializados no novo contexto educativo onde a criança irá ser integrada.

A transição deverá ser planificada com o máximo de cuidado, com o objetivo de permitir à criança e família uma mudança positiva e confortável, para que se produza o mínimo de perturbações nas rotinas familiares, ao mesmo tempo que enquadra o desenvolvimento da criança (Rosenkoetter,1994, citado por Oliveira, 2012).

Segundo Almeida (2009), um plano de transição deverá incluir alguns passos necessários para ajudar à adaptação da criança e da família ao novo contexto. Os procedimentos a seguir para ajudar e garantir a continuidade do apoio, atuando em colaboração com os profissionais que, no novo contexto, irão receber a criança e a família, são:

- A escolha conjunta com os pais do novo contexto;

- Passagem de informação, através de relatórios, Planos Individuais de Intervenção Precoce (PIIP), ou outros documentos;

- Reuniões presenciais e/ou de visitas com todos os envolvidos (família, criança, profissional responsável e profissionais do novo contexto).

A autora refere ainda que durante o processo de transição, é indispensável que se mantenha o apoio da IPI durante o tempo que a família desejar e o considerar necessário, de modo a facilitar a sua adaptação e a do seu filho ao novo contexto.

Na legislação portuguesa atualmente em vigor, o Decreto-Lei n.º 281/2009, no artigo, enuncia que “compete às Equipas Locais de Intervenção (ELI), entre outros, assegurar, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos e articular com os docentes das creches e jardins-de-infância em que se encontrem colocadas as crianças integradas em IPI.”

O artigo 5.º, do mesmo normativo legal, diz respeito ao funcionamento e estrutura do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), no qual importa referir a alínea c) sobre as competências do Ministério da Educação, nomeadamente o ponto 4, onde se menciona que compete a este ministério:

Assegurar através dos docentes da rede de agrupamentos de escola de referência, a transição das medidas previstas no PIIP para o Programa Educativo Individual (PEI), de acordo com o determinado no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, sempre que a criança frequente a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 2009, p. 7298 -7301).

Ainda o ponto 2, do artigo 8.º indica que no Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) devem constar entre outros elementos:

- e) Procedimentos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal, nomeadamente o escolar;
- f) O PIIP deve articular-se com o PEI, aquando da transição de crianças para a frequência de jardins-de-infância ou escolas básicas do 1.º ciclo (Ministério da Educação, 2009, p.7298 -7301).

Segundo Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016, p.88) “a educação pré-escolar tem vindo a ser progressivamente considerada a etapa inicial de educação básica”.

De acordo com alguns estudos, a receptividade da criança face ao novo contexto tem sido positiva. O clima da escola revela-se como um fator fundamental para as atitudes que os alunos evidenciam face à mesma. Ambientes educativos que permitam

que as crianças aprendam ao seu ritmo, existindo uma grande variedade de materiais disponíveis, que promovam a participação dos alunos nas atividades da escola e que fomentem a comunicação aberta entre professor e aluno.

Segundo Zabalza (2000, citado por Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho 2016), o desenvolvimento das atitudes ou comportamentos tem sido explicado segundo dois pontos de vista: em primeiro, como resultado do processo de socialização e, em segundo, como resultado do processo de maturação e desenvolvimento cognitivo. Ao nível do processo de socialização, o autor refere que as atitudes que as crianças vão evidenciando são o resultado de um processo de imitação, ou seja, é o contexto em que a criança está inserida que vai determinar e influenciar a sua atitude face à escola. A criança vai imitando os comportamentos à sua volta e, é nesse sentido que ela interioriza, ou não, esses comportamentos, consoante o reforço positivo ou negativo que recebe. Relativamente à maturidade adquirida, esta depende do desenvolvimento afetivo e emocional, estando interligada ao desenvolvimento cognitivo das suas capacidades.

A falta de informação existente sobre a nova escola pode levar a que a criança desenvolva um sentimento de insegurança, o que pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes menos positivas.

A forma como cada criança experiêcia o processo de transição é muito importante, visto que os seus efeitos são significativos e podem ter implicações ao longo do tempo. De acordo com Oliveira-Formosinho e Lino (2008, citados por Tomásio, 2019 p.132), “a criança competente e participante ativa, com direito à expressão da sua voz, é capaz de emitir opinião sobre essa transição, associando o que sabe e o que espera da vida na escola”.

Segundo Formosinho et al (2016), a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico tem sido aceite, tanto pelos pais, como pelas crianças, como um processo natural. Os autores referem no seu estudo que as crianças dão maior importância à mudança sentida quando da entrada para o 1.º ciclo, devido à exigência do ensino e por terem menos tempo livre. É fundamental que o professor veja cada criança como um ser único, cada uma aprende ao seu ritmo, dependendo das suas características e capacidades.

2.2 A importância e o papel dos docentes

Segundo Formosinho et al (2016) no processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB, quer as crianças, quer as suas famílias mudam de instituição, bem como de

culturas pedagógicas. Ou seja, mudam de um contexto que lhes é familiar e conhecido, para um outro que lhes é estranho e desconhecido. Os procedimentos adotados pelos docentes assumem, por isso, um maior destaque, cabendo-lhes criarem todo um ambiente harmonioso e estarem despertos para as especificidades de cada criança.

Atualmente, o sistema de ensino traça metas para que as crianças com Desenvolvimento Atípico correspondam com os objetivos estabelecidos. O foco nestas metas por parte dos profissionais leva a que o processo de adaptação à mudança seja dificultado.

Os autores acima mencionados referem no seu estudo duas perspetivas dos professores face à transição. A nível da EPE, os autores concluem que os educadores caracterizam o novo ambiente educativo como sendo diferente, com um modelo pedagógico mais rígido e formal. A nível do 1.º CEB, os professores focam-se na capacidade de adaptação que as crianças têm, destacando aspetos relevantes como as suas características e a sua personalidade. Acrescentam ainda a preocupação em relação a organização e funcionamento do sistema de ensino básico, devido ao ambiente ser diferente e contactarem com crianças de outras idades (mais velhas) no recreio. Ainda assim, os autores concluem que, de forma generalizada, quase todas as crianças se adaptam a esta nova etapa.

O papel da escola é desenvolver e implementar as estratégias adequadas ao acolhimento, principalmente, focar-se nas das crianças que chegam de novo, para evitar situações de desconforto e possíveis ruturas.

O diálogo entre os profissionais dos dois níveis de ensino é fundamental, não apenas para eles, relativamente a troca de informação sobre as práticas utilizadas, mas também permite que a criança se adapte de forma positiva à escola.

As organizações do tempo, do espaço e a abordagem metodológica dos dois ciclos, possuem características muito próprias, “no que respeita quer aos objetivos quer às metodologias específicas.” (Serra, 2004, p. 76).

Como se pode observar na tabela 1, na Educação Pré-escolar, as crianças são mais autónomas e gerem o seu tempo, sendo o educador o seu mediador. Ao contrário do 1.º CEB que apresenta uma estrutura mais rígida, formal e controlada apoiada em aprendizagens formais, principalmente na obtenção de conhecimentos e aprendizagens em áreas específicas do saber (leitura, escrita, matemática, estudo do meio e

Processo de Transição de Crianças com Desenvolvimento Atípico da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

expressões). O professor gere o tempo e o espaço, mas a relação que estabelece com o aluno é independente das opções metodológicas e curriculares, permitindo-lhe tornar o currículo mais flexível.

Tabela 1 - Educação pré-escolar versus 1.º CEB (Bravo, 2010)

Educação Pré-Escolar	1.º Ciclo do Ensino Básico
Interações	
As crianças tornam-se mais independentes do adulto, privilegia-se a relação criança/criança.	As crianças são mais dependentes do adulto, privilegia-se a relação criança/professor
Tempo e espaço	
As crianças são livres para escolher, o espaço fomenta a interação entre pares e a livre circulação contribui para a iniciativa da ação.	O professor decide o que as crianças fazem e gastam muito tempo na correção dos trabalhos, trabalho mais isolado, com menor possibilidade de escolha das atividades.
Autonomia/Independência	
As crianças têm mais interação nas atividades; são incentivadas na resolução de problemas, relação mais Aberta.	As crianças mudam os seus comportamentos: no tempo gasto a ouvir e esperar, na relação com o professor; diminui a capacidade de automotivação.
Organização processual	
O jogo surge de forma espontânea; as crianças trabalham em conjunto e partilham os seus trabalhos uns com os outros.	O jogo surge como prémio, favorece-se o trabalho em vez do jogo, raramente trabalham em conjunto, às vezes em pequenos grupos ou em pares.
Aprendizagem	
Dá ênfase ao desenvolvimento emocional através do jogo e atividades criativas, numa abordagem de conteúdos de uma forma integrada.	Realça a aquisição de competências ao nível da leitura, escrita, matemática e estudo do meio.

Como se pode verificar na tabela seguinte, existe uma relação entre as áreas de conteúdo referidas nas OCEPE e o plano curricular do 1.º CEB.

Tabela 2- Comparação das áreas de conteúdo (Serra, 2004).

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	Plano Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Área de Expressão e Comunicação	Expressão e Educação
Domínio das Expressões - Motora, Musical, Dramática e Plástica	Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica
Domínio da Matemática	Matemática
Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita	Língua Portuguesa, Comunicação escrita

Processo de Transição de Crianças com Desenvolvimento Atípico da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico

	Comunicação Oral, Conhecimento Explícito da língua, análise e reflexão
Área de Conhecimento do Mundo	Estudo do Meio
Área de Formação Pessoal e Social	Desenvolvimento Pessoal e Social
Componente de Apoio à Família	Atividades de Enriquecimento Curricular

Assim, existem semelhanças entre os dois níveis de ensino, relativamente aos conteúdos a tratar e, apesar da terminologia um pouco diferente, existe uma relação que poderá facilitar a articulação curricular, possibilitando um trabalho de continuidade, sem interferir nas características das crianças dos dois níveis de ensino referidos.

Numa análise mais detalhada, pode constatar-se que as orientações curriculares e o plano curricular são idênticos, evidenciando a diferença do aprofundamento dos conteúdos a trabalhar. O plano curricular do 1.º CEB possui temáticas que são discriminadas por blocos e repartidas ao longo dos quatro anos de escolaridade, enquanto nas orientações curriculares essas separações não existem e são feitas apenas sugestões, o que permite ao educador uma maior flexibilidade, contrariamente ao que acontece com o professor de 1.º ciclo, que sente necessidade em organizar o tempo de uma outra forma, pois tem de ensinar um conjunto de saberes num período de tempo limitado.

Também, ambos os níveis de ensino estão em consonância no que diz respeito ao desenvolvimento da criança na área de formação pessoal e social, o que significa que existem objetivos comuns e que os princípios não são assim tão diferenciados, podendo haver uma boa articulação no trabalho desenvolvido, relativamente às aptidões que se possam adquirir, dando continuidade a uma adaptação positiva e garantido o sucesso escolar.

A Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 consolida esta criação articulada de saberes ao mencionar no ponto 5 que: “A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação/ensino”.

Para que os objetivos tenham uma continuidade e os pontos em comum se “efetuem, é essencial uma atitude proativa e um conhecimento austero e conhecedor de que estes conteúdos existem, por parte dos professores e educadores” (Serra, 2004, p. 77).

Em suma, embora a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico sejam duas valências diferentes, uma é a continuação da outra, daí a necessidade de o Ensino Básico se apoiar nos conhecimentos e vivências que as crianças possuem e adquirem na Educação Pré-Escolar, havendo articulação no sentido de beneficiar um crescimento apoiado e o sucesso das crianças. Ou seja, “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004, p.78).

2.3 Envolvimento parental no processo de transição

“O envolvimento parental é uma questão chave para a educação, para o desenvolvimento infantil, para a performance dos professores e principalmente para a melhoria das nossas escolas” (Bhering, 2003, citado por Tomásio, 2019, p. 11).

A família é o primeiro alicerce no desenvolvimento da criança. É com a família que o processo de desenvolvimento se inicia e que cada criança se assume enquanto indivíduo. No seio familiar iniciam-se as primeiras aprendizagens: a viver, a ser, a saber estar a respeitar o próximo, a socializar, interiorizando-se os primeiros hábitos e rotinas. A família, bem como a escola, tem como função promover o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, proporcionando-lhes o sucesso académico, educativo e ajudá-las a tornarem-se cidadãos de direitos e deveres.

O papel dos pais no processo educativo escolar é de extrema importância, assim como todos os elementos envolvidos nesse processo. Este envolvimento contribui para significativas melhorias, não apenas na escola, como também em todo o meio envolvente em que a criança está inserida.

Epstein (1997) criou um modelo que explica a forma como os contextos (familiares, sociais ou educativos) onde a criança está inserida, são potenciais influenciadores do percurso educativo. Este modelo destaca que a escola, a família e o meio envolvente possuem objetivos comuns para a criança, principalmente o sucesso no percurso escolar.

Este estudo está relacionado com a importância que os diferentes ambientes têm no processo de aprendizagem. A autora tem-se focado nas vantagens que o envolvimento parental possui. O presente modelo, que denominou por *Teachers*

Involving Parents in Schoolwork, tem como finalidade fortalecer a ligação entre a família, a escola e a comunidade, fazendo com que as crianças obtenham melhores resultados ao longo do processo de desenvolvimento e de aquisições de novas aprendizagens.

Para que haja uma boa relação entre a família, a escola e a comunidade, a autora refere que são necessários seis tipos de envolvimento intrínsecos ao modelo TIPS, os quais são:

Tipo 1 – Funções Parentais

Têm como objetivo promover ou melhorar os conhecimentos e às competências, através de atividades desenvolvidas pela escola, permitindo aos pais tomarem conhecimento das capacidades dos seus filhos e responderem de forma adequada as suas necessidades. Este tipo de atividades permite à escola conhecer melhor o meio familiar e cultural em que cada criança esta inserida.

Tipo 2 – Comunicação

A comunicação entre a família e a escola é fundamental, permitindo às crianças perceberem que ambas trabalham em conjunto e que remam para o mesmo lado no processo educativo. A comunicação deve ser clara, positiva e simples para todos os envolvidos.

Tipo 3 – Voluntariado

Envolver a família em ações de voluntariado, aproveitando as capacidades e competências de cada uma, variando a prática educativa.

Tipo 4 – Aprendizagem em casa

A escola realça a importância de os pais acompanharem os seus filhos na realização dos trabalhos de casa, impondo que possuam conhecimento prévio das matérias que estão a ser estudadas na escola.

Tipo 5 – Tomada de Decisões

A escola desenvolve estratégias que favorecem a participação das famílias no poder de decisão, nos assuntos relacionados com a aprendizagem dos alunos.

Tipo 6 – Colaboração com a Comunidade

Esta última modalidade abrange o estabelecimento de parcerias entre a escola e os serviços da comunidade, trazendo benefícios a todos os parceiros envolvidos.

Resumindo, os primeiros quatro tipos estão focados na criança e na família, o quinto diz respeito às tomadas de decisão e, o último, garante o envolvimento dos pais e da comunidade.

Esta ligação entre a família e a escola é bastante benéfica e facilitadora, uma vez que permite um maior e melhor conhecimento sobre as características das famílias e das crianças, fazendo com que a escola estabeleça objetivos de acordo com as características de cada criança. Este envolvimento ajuda as famílias a ganharem e a desenvolverem competências, contribuindo para um bom desempenho parental.

Segundo Tomásio (2019), o envolvimento parental é encarado como uma estratégia eficiente quando existe uma união de esforços, ou seja, pais e professores estão amplamente envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, gerando ambientes inclusivos, estimulantes e eficientes no que toca ao desenvolvimento das crianças.

3 Transição de Crianças com Desenvolvimento Atípico para o 1.º CEB

A transição de uma criança apoiada pela IPI é realizada sempre que se prevê uma mudança para um ou outro contexto educativo, sendo necessário preparar atempadamente este processo de transição.

Ao longo da vida, as crianças com Desenvolvimento Atípico e as suas famílias experienciam inúmeras transições e mudanças. De acordo com Rice e O'Brien (1990, citados por Franco, 2013) a definição de mudança e transição baseia-se nas mudanças dos serviços e profissionais que organizam os serviços. Essas transições precisam de bastantes reajustes e adaptações (psicológicas e práticas), quer nas famílias, quer nas crianças. O impacto desta etapa nas crianças e famílias, e de acordo com a literatura disponível, tem sido descrito como stressante (Rous, Harbin & McCormick, 2006, citados por Franco, 2013).

As famílias de crianças com Desenvolvimento Atípico são colocadas à prova, mais do que as famílias de crianças ditas “normais”. Precisam de um maior e melhor conhecimento sobre os novos serviços, estabelecerem novas relações, questionarem se os serviços são os adequados, se correspondem às necessidades da criança e garantirem que a sua criança se sinta bem e incluída no novo contexto. Ainda existem muitos

receios por parte das famílias de crianças com Desenvolvimento Atípico por poderem vir a sofrer possíveis atos de discriminação (Rosenkoetter & Rosenkoetter, 2001, citados por Franco, 2013). A escolha da “escola ideal”, é muitas vezes, uma preocupação e fonte de stresse. A sua localização, a forma como a família vê esse novo espaço, a adequação dos apoios e a segurança existente influenciam bastante essa mesma escolha (Dockett, Perry, Kearney, Hampshire, Mason, & Schmied, 2011, citados por Franco, 2013).

As crianças com Desenvolvimento Atípico vivenciam transições de dois tipos, uma horizontal e outra vertical. As transições verticais dizem respeito ao crescimento e desenvolvimento da criança, estas ocorrem quando a criança transita de um serviço para o outro, neste caso quando transita da EPE para o 1.º CEB de um serviço/modalidade de atendimento para outra. As transições horizontais, com uma base diária, incluem o apoio de que as crianças e respetivas famílias têm, por parte dos profissionais e serviços, ao longo de um determinado período. (Hanson, 2005, citado por Franco, 2013).

Segundo Brofenbrenner (1986), as transições verticais caracterizam-se em três passos:

- Relação entre sistemas antes da transição (onde atuam variáveis como expectativas, atitudes, informações e interações anteriores);
- Surgimento de novas organizações para todos os envolvidos no novo contexto da criança;
- Mudanças nas ligações entre os sistemas.

Brofenbrenner (1986) acrescenta ainda, que para além do fator idade, existem mais fatores verticais que contribuem para que isso aconteça. O trabalho prévio desenvolvido até a mudança de contexto (experiências, informações úteis, ambientes estimuladores, a articulação entre os sistemas), contribui e influencia bastante todo esse processo.

Resumindo, a transição “é um processo onde cada criança, família, escola e comunidade inter-relaciona-se ao longo do tempo” (Pianta, Rimm-Kauffman, Cox, 2002, p.4). Como tal, as transições para os primeiros contextos educativos formais são extensas e necessitam de ser planeadas com o máximo rigor e individualismo, caso contrário, fica marcada como uma fase de incertezas, angústias, desconforto e stresse para as crianças com Desenvolvimento Atípico e suas famílias.

A planificação prévia de uma transição é fulcral para que se consiga alcançar, da melhor forma possível, o sucesso escolar das crianças com Desenvolvimento Atípico. De acordo com Entwisle & Alexander (1998, citados por Oliveira, 2012), a transição da criança para a escola possui um grande impacto no seu sucesso académico e social. Rous, Myers & Sricklin (2007, citados por Oliveira, 2012) referem que o apoio prestado no processo de transição entre todos os envolvidos deve ter em conta:

- observar e interagir com a criança no novo contexto e na casa da criança;
- promover ou dar informações à família para ter acesso a recursos e materiais (isto é, livros, fotos, vídeos) sobre a transição de modo a que sejam partilhados com a criança;
- sugerir à família situações que possam promover o desenvolvimento de competências que poderão tornar a transição mais fácil (ex.: seguir instruções simples, brincar com os pares, ficar mais tempo afastada dos pais);
- promover o diálogo entre a família e as crianças sobre o novo contexto (com o intuito de aumentar a expectativa e a vontade de mudança);
- A família também deve ser informada sobre a importância do processo de transição e rotinas que deve obedecer para que a transição seja mais facilitada;
- proporcionar oportunidades para a família e a criança participarem em experiências de grupo para famílias em transição (i.e., reuniões, observações, festividades);
- prevenir possíveis dificuldades que a criança poderá ter no novo contexto e adaptar as práticas de transição em conformidade (ex.: deixar que tragam algum objeto preferido, a presença dos pais no programa, etc.);
- facultar a formação necessária aos elementos da equipa (EMAEI) para apoiar as crianças com Desenvolvimento Atípico no novo contexto;

Rous, Myers e Sricklin (2007) recomendam que nos primeiros meses na escola as práticas devem:

- identificar as tecnologias que sirvam de apoio ou outro equipamento especial que seja necessário e perceber se está disponível no novo contexto escolar;
- planear atividades dando continuidade ao programa anterior, durante as primeiras semanas (ou seja, canções familiares, rotinas, livros, jogos);

- lembrar as regras da sala, as rotinas e os procedimentos, diariamente, com a criança durante as primeiras semanas de aulas.

Segundo Lovett e Haring (2003, citados por Oliveira, 2012), a família deverá ser apoiada em três momentos fundamentais no processo de transição:

- Durante o planeamento do processo de transição (sugerem que haja partilha de informações e de direitos fundamentais, bem como o envolvimento sistemático da família nos vários processos de avaliação, observação, visitas e intervenção);

- Antes de ingressar no novo contexto é fundamental escolher uma pessoa de referência para acompanhar a criança, organizarem-se reuniões de grupo de pais que já passaram pelo processo de transição e reflexão sobre todos os aspetos relacionados com a participação constante da família em todos os momentos que caracterizam esta fase;

- Durante os primeiros meses de frequência no novo contexto propõem a criação de estratégias que possam melhorar a comunicação entre os elementos envolvidos através de newsletters e visitas domiciliárias, havendo feedbacks contínuos das famílias sobre o processo de transição, assim como reformular as práticas de transição implementadas, tendo em conta o que a família considera prioritário.

O processo de transição traduz-se num grande esforço para todos os intervenientes. Estes modelos e práticas aplicados à articulação do trabalho e à planificação comum entre todos os envolvidos poderão contribuir para uma transição harmoniosa.

CAPÍTULO III – MÉTODO

1. Problemática do Estudo

As famílias ao longo do seu ciclo de vida são sujeitas a variadíssimos períodos decisivos e a situações que geram stresse e ansiedade. As famílias com crianças ditas “normais” também vivenciam estes períodos, embora os ultrapassem sem elevados níveis de stresse ou ansiedade. No caso das famílias com crianças com Desenvolvimento Atípico, estas etapas exigem toda uma organização e preparação, quando enfrentam a mudança de contexto educativo, por volta dos 6 anos de idade. Nesta fase, todo o apoio que se possa prestar às famílias será fundamental para que este processo não cause estados de excessiva ansiedade. Para isso, só uma preparação prévia do processo de transição poderá ajudar a criança e a família nesta mudança, contribuindo para uma boa inclusão, com o intuito de se acautelar em reais capacidades e competências e contribuir para o seu sucesso educativo.

O processo de transição da criança com Desenvolvimento Atípico levanta questões sobre a forma como se deverá processar esta mudança e quais os procedimentos, interações e atividades mais propícias para serem implementadas.

Como referem Dogaru, Rosenkoetter e Rous (2009, citados por Salvador, 2016), os processos de transição, por si só, desencadeiam um conjunto de sentimentos stressantes e quando falamos de crianças com Desenvolvimento Atípico, maior esse desafio se torna. A transição da EPE para o 1.º CEB para ocorrer sem sobressaltos, implica estabelecer novas relações, confrontar e questionar os programas, bem como, verificar a sua adequabilidade, a relação e aceitação dos professores e a forma como a criança se sentirá no novo ambiente.

2. Metodologia

A presente investigação é de natureza qualitativa do tipo descritiva e exploratória. Segundo Bogdan & Bilken (2013, p. 48), o termo qualitativo é utilizado para agrupar diversas estratégias de investigação que repartem determinadas características, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

2.1 Questão de Partida e Objetivos do Estudo

A questão de partida, tal como Quivy & Campenhoudt (1992, p.30) referem, “consiste em procurar, enunciar um projeto de investigação (...) através do qual o investigador tenta procurar saber, elucidar e compreender melhor um determinado assunto”.

Assim, a questão de partida para esta investigação é a seguinte:

Como é realizado o processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico no caso de de crianças com Desenvolvimento Atípico?

A seleção do problema é uma das fases mais complicadas de um processo de investigação e como não existem receitas que o possam definir, é crucial que este contenha no seu enunciado características de clareza, exequibilidade e pertinência (Tuckman, 2000).

- **Objetivo Geral**

Com a realização desta investigação pretende-se conhecer quais as práticas existentes no processo de transição e se estas se adequam às reais necessidades e exigências que esta mudança acarreta para as crianças com Desenvolvimento Atípico e respetivas famílias.

Neste âmbito, é fundamental construir-se uma base de conhecimento sobre o processo de transição da criança da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a proporcionar suporte à família e aos profissionais envolvidos.

Pretende-se assim, ter um maior e melhor conhecimento sobre como conduzir o processo de transição, em crianças com Desenvolvimento Atípico e como ajudar as respetivas famílias.

- **Objetivos Específicos**

Os objetivos que permitirão saber e perceber melhor a forma como este processo de transição ocorre, são os seguintes:

- Saber como é realizado habitualmente o processo de transição;
- Conhecer que fatores podem ser facilitadores na transição de crianças com Desenvolvimento Atípico da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Conhecer quais as dificuldades que surgem durante o processo de transição;

- Saber se a família é envolvida no processo de transição;
- Saber se a família tem um papel ativo no processo de transição da criança;
- Entender se a família tem influência no processo de transição e inclusão da criança no novo contexto educativo.
- Saber de que forma articulam os diferentes intervenientes durante o processo de transição.

3. Instrumentos

Para obter a informação pretendida, foi elaborado um questionário com perguntas abertas, permitindo aos inquiridos poderem opinar livremente sobre cada questão, enriquecendo, deste modo, a recolha de informação. Segundo Amaro e Póvoa, (2004, p.4), “Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo”. Através da aplicação de um inquérito por questionário é possível recolher informações e opiniões bastante enriquecedoras sobre um determinado estudo. Os questionários podem ser compostos por questões fechadas ou abertas. Nas questões fechadas, o sujeito tem apenas que assinalar a sua resposta entre várias hipóteses propostas. Nas questões abertas, o sujeito responde espontaneamente utilizando a sua própria linguagem e expressando a sua opinião de uma forma livre, o que vai contribuir para a riqueza dos dados recolhidos.

Para uma melhor organização, elaborou-se uma tabela (Anexo I) que permite ter uma visão geral e orientadora sobre as temáticas abordadas (processo de transição, envolvimento da família, intervenção com a criança e trabalho em equipa), os objetivos pretendidos e as perguntas a incluir no questionário. O questionário aplicado (Anexo II) é composto por 20 perguntas abertas, simples e objetivas que estão divididas em 6 blocos: no primeiro bloco encontram-se questões sobre os dados dos inquiridos; no segundo bloco algumas questões introdutórias; no terceiro bloco questões sobre a forma como o processo de transição é realizado; no quarto bloco questões sobre o envolvimento da família no processo; no quinto bloco questões sobre a forma como se intervém junto da criança; e no sexto, e último bloco, questões sobre o trabalho de equipa.

4. Participantes

Os questionários foram enviados às 150 Equipas Locais de Intervenção a nível nacional. As respostas obtidas vieram de várias zonas do país, obtendo-se um total 25 questionários preenchidos.

No distrito de Portalegre contabilizaram-se seis questionários, bem como no distrito de Évora; no distrito de Beja, obtiveram-se três questionários; nos distritos de Faro, Lisboa e Coimbra dois questionários; e, em Setúbal, Aveiro, Porto e Braga apenas um questionário em cada um destes distritos.

No distrito de Braga a equipa que respondeu ao questionário foi a de Barcelos-Esposende. No distrito do Porto respondeu a equipa de Paredes- Penafiel. No distrito de Aveiro respondeu a equipa de Castelo de Paiva. No distrito de Coimbra responderam as equipas de Coimbra-Condeixa; e de Miranda do Corvo. No distrito de Portalegre responderam ao questionário as equipas de Campo Maior-Arronches -Monforte; de Elvas; de Avis-Ponte Sôr; de Portalegre; de Castelo de Vide- Marvão -Crato e a equipa de Nisa-Gavião. No distrito de Lisboa, as duas equipas que responderam foram as de Cascais e de Mafra. No distrito de Setúbal o questionário foi preenchido pela equipa da Moita. No distrito de Évora responderam as equipas de Estremoz; de Arraiolos; de Vila Viçosa-Borba; de Évora; de Vendas Novas; e de Portel. No distrito de Beja as equipas de Ferreira do Alentejo-Aljustrel; de Beja, Cuba-Alvito- Vidigueira; e, de Castro Verde-Mértola. Por fim, no distrito de Faro as equipas que responderam ao questionário foram as de Lagos e de Loulé.

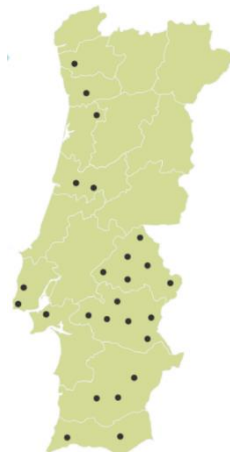


Fig. 1- Distribuição dos questionários preenchidos a nível nacional

5. Procedimentos

A metodologia corresponde a um conjunto de procedimentos a serem utilizados na obtenção do conhecimento.

Em primeiro lugar, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que permitiu uma melhor compreensão do tema, assim como para orientar a investigação e definir o objetivo do estudo. Este procedimento possibilitou, também, a construção do guião do questionário.

Numa primeira fase, os questionários foram enviados, por correio eletrónico, às equipas da região Alentejo, tendo sido solicitada, previamente, uma autorização para a realização do estudo à Subcomissão de Coordenação Regional do Alentejo. Dado o reduzido número de respostas, o questionário foi posteriormente enviado a todas as equipas locais de intervenção a nível nacional. Também estas equipas, foram contactadas através de correio eletrónico. No teor da informação enviada era explicada a intenção do estudo, em anexo, seguia o questionário dirigido aos coordenadores das equipas, e era referida a confidencialidade dos dados.

As respostas ao questionário foram igualmente recebidas por correio eletrónico. Após a recolha de informação, todas as respostas foram devidamente analisadas e efetuada a sua categorização, com base na análise de conteúdo realizada.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Caracterização dos Inquiridos

Passamos a caracterizar, em seguida, os inquiridos que responderam ao questionário, em cada uma das Equipas Locais de Intervenção que colaborou no estudo. Assim, relativamente à formação inicial (vide tabela 1), verificámos que a maioria dos inquiridos foram docentes (14 no total - 7 educadores e 7 professores), facto que se deve, provavelmente, à circunstância de serem estes os profissionais que desempenham as suas funções a tempo integral nas equipas.

Tabela 1- Formação Inicial dos Inquiridos

Formação Inicial	Número de Inquiridos
Educação Básica - 1º Ciclo	4
Educação de Infância	7
Enfermagem	1
Ensino de Línguas	2
Estudos Portugueses	1
Fisioterapia	1
Psicologia	5
Serviço Social	1
Terapia da Fala	2
Terapia Ocupacional	1

Como se pode observar na tabela 1, a maioria dos inquiridos tem formação em Educação de Infância ou formação em Psicologia. Também é perceptível a diversidade de áreas de formação que os inquiridos têm, em alguns dos casos, com pouco conhecimento relativamente às características e desenvolvimento nas faixas etárias da intervenção precoce na infância (dos 0-6 anos de idade) dado que a sua formação académica abrange idades superiores, nomeadamente os profissionais com formação em Ensino de Línguas, Estudos Portugueses e Serviço Social.

Relativamente à formação especializada dos inquiridos, verificou-se que a maioria tem uma especialização, sendo que a área que surge com maior frequência é a especialização em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor (vide tabela 2) e

grande parte dos inquiridos com formação em Educação de Infância, especializou-se em Intervenção Precoce na Infância. Assim, dos 25 inquiridos, apenas 3 não apresentam especialização em qualquer domínio.

Tabela 2 – Especialização dos inquiridos

Especializações	Número de Inquiridos
Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor	10
Educação Especial - Problemáticas de Risco	1
Intervenção Precoce na Infância	5
Mestrado em Integração Sensorial	2
Mestrado em Psicologia Clínica	1
Mestrado em Sociologia da Infância	1
Terapia Familiar	2

No que diz respeito ao tempo de serviço total dos inquiridos, a maioria apresenta um tempo de serviço no intervalo de 11-20 anos (vide tabela 3), total de 14, segue-se o tempo de serviço no intervalo de 21-35 anos, com 10 inquiridos, sendo de salientar que apenas um dos inquiridos está no intervalo de 1-10 anos de tempo total de serviço.

Tabela 3 - Tempo Total de Serviço dos Inquiridos

Formação dos Inquiridos	Tempo total de Serviço (1-10 anos)	Tempo total de Serviço (11-20 anos)	Tempo total de Serviço (21-35 anos)
Educação Básica – 1.º Ciclo		2	2
Educação de Infância		1	6
Enfermagem			1
Ensino de Línguas		1	1
Estudos Portugueses		1	
Fisioterapia		1	
Psicologia		5	
Serviço Social		1	
Terapia da Fala		2	
Terapia Ocupacional	1		

Verificamos que a maioria dos inquiridos com formação em Educação de Infância, são aqueles que têm o maior tempo de serviço (21-35 anos), seguindo-se os

inquiridos com formação em Psicologia, todos com um tempo de serviço no intervalo de 11-20 anos. Também, podemos constatar, que a maioria dos profissionais desempenha as suas funções há muito tempo.

Relativamente ao tempo de serviço em IPI, como se pode observar na tabela 4, a maioria dos inquiridos tem um tempo de serviço no intervalo de 11 a 20 anos. Os inquiridos que apresentam maior tempo de serviço em IPI têm formação em Educação de Infância e formação em Psicologia. Relativamente aos restantes inquiridos, sete apresentam um tempo de serviço no intervalo de 1 a 10 anos e seis apresentam um tempo de serviço no intervalo de 11 a 20 anos.

Tabela 4 - Tempo de Serviço em Intervenção Precoce na Infância

Formação Inicial	Tempo de serviço em IPI (1-10 anos)	Tempo de serviço em IPI (11-20 anos)
Educação Básica 1.º Ciclo	2	2
Educação de Infância	3	4
Enfermagem	1	
Ensino de Línguas	1	1
Estudos Portugueses	1	
Fisioterapia	1	
Psicologia		5
Serviço Social		1
Terapia da Fala		2
Terapia Ocupacional	1	

Verifica-se que (vide tabela 4) mais de 50% dos inquiridos trabalha há mais de 11 anos na IPI. Apesar de haver inquiridos com formações em áreas que não são as mais indicadas para trabalharem com crianças dos 0 aos 6 anos de idade, os anos de experiência que alguns dos inquiridos têm, poderá contribuir para que os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo sejam os suficientes para poderem desenvolver um trabalho adequado junto das crianças e suas famílias.

2. Análise e Discussão dos Resultados

Passamos a analisar e discutir, em seguida, os resultados obtidos que serão apresentados em função das questões incluídas no inquérito por questionário. Assim, os resultados obtidos estão sistematizados em tabelas, sendo que na primeira coluna consta a pergunta, na segunda coluna as categorias relativas às respostas dadas e na última coluna referem-se as respostas mais frequentes dos inquiridos.

Em seguida, explicitam-se os resultados considerados mais pertinentes, em função dos objetivos do nosso estudo, sendo posteriormente realizada a discussão e interpretação dos mesmos.

Tabela 5 – Inclusão no Ensino Regular

Questão	Categorias	Respostas
O que pensa da inclusão de crianças com desenvolvimento atípico no ensino regular?	<ul style="list-style-type: none">- Igualdade de oportunidades- Falta de recursos materiais e humanos- Dificuldade em incluir- Articulação entre os intervenientes	Os inquiridos concordam com a inclusão de crianças com Desenvolvimento Atípico no ensino regular, embora a maioria tenha referido que é difícil assegurar a igualdade de oportunidades devido à diversidade de necessidades. Referem a falta de recursos materiais e humanos como condicionando bastante o trabalho dos professores.

Os inquiridos quando questionados sobre o que pensam sobre a Inclusão de Crianças com Desenvolvimento Atípico no ensino regular, mencionaram que as escolas não estão preparadas para assegurar um ensino de qualidade e equidade devido à falta de meios e recursos humanos, à diversidade de problemáticas que as crianças apresentam e a dificuldade que os educadores e os professores têm em articular. O que é consonante com o que refere Serra (2004), a articulação não é, de todo, um processo ocasional ou simples. Falar, pois, na transição feita de um modo integral deve envolver os profissionais de ambos os ciclos e não só.

A resposta mais frequente foi a dificuldade em assegurar a igualdade de oportunidades, como refere um dos inquiridos “apesar de haver uma Lei que as protege, nomeadamente o DL 54/2018, existe dificuldade em inserir as crianças com Perturbação

do Espectro do Autismo e colmatar as suas dificuldades”. Segundo os inquiridos, as escolas têm muitas limitações, o que as impede de conseguirem dar uma resposta de qualidade às crianças com Desenvolvimento Atípico. A educação inclusiva nem sempre praticada, impossibilitando a criança de acompanhar o seu grupo de referência, o que não deveria acontecer. Enquanto frequentam o pré-escolar, são inseridas no grupo e apoiadas pelos profissionais da ELI, a maior parte das vezes em contexto de sala, o que ajuda bastante a criança no processo de novas aprendizagens e, por sua vez, como refere um inquirido, “uma sala heterogénea é uma sala rica em conhecimentos e saberes”. Esta troca de aprendizagens é bastante enriquecedora, pois todos têm a ganhar, quer o grupo, quer as crianças com Desenvolvimento Atípico, quer o educador ou professor. O leque de conhecimentos e experiências que se adquirem desperta, em todos, sentimentos e sensibilidades que farão toda a diferença num futuro próximo.

Os inquiridos referem que, em alguns casos, quando transitam para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças são separadas do seu grupo de referência e colocadas no Centro de Apoio à Aprendizagem com outras crianças com atrasos de desenvolvimento. A regressão é notória com o passar do tempo e a angústia da família também aumenta. Por muito que se faça um trabalho de qualidade no processo de transição, de pouco ou nada serve. A falta de meios e recursos humanos são sempre o motivo para justificar essa decisão. Apesar do DL 54/2018, como referido anteriormente, lhes conceder esse direito, na prática, o normativo legal, muitas vezes, não é respeitado, não se considerando os interesses e as possibilidades das crianças e suas famílias.

Como se pode constatar, o trabalho em equipa, com o envolvimento de todos os intervenientes no processo de transição, é essencial. Só desta forma se podem minimizar todas as angústias e dificuldades de adaptação ao novo contexto. Também é essencial que todas as crianças estejam preparadas para interagir com as crianças com Desenvolvimento Atípico. Como refere um dos inquiridos, “devem alertar-se e sensibilizar-se as crianças para as diferenças de cada um” e este trabalho cabe aos professores de 1.º Ciclo. Quando confrontadas com esta realidade, é importante que o restante grupo também esteja preparado para respeitar os colegas que precisam de uma atenção e cuidados diferenciados e, por sua vez, serem ajudados a inserirem-se no novo grupo.

Uma escola inclusiva deveria dar resposta às necessidades de aprendizagem de todas as crianças da sua comunidade. Para tal, é necessário criar situações de aprendizagem que apostem no potencial individual, nas interações, na experimentação e na descoberta.

Tabela 6 – Condições acauteladas na Educação Pré-Escolar

Questão	Categorias	Respostas
Quais as condições que devem ser acauteladas no pré-escolar para dar resposta às crianças com Desenvolvimento Atípico?	<ul style="list-style-type: none">- Trabalho colaborativo entre os intervenientes- Redução do número de crianças no grupo- Trabalho prévio à transição- Avaliações e recolha de informação médica	Todos os inquiridos referiram que é fundamental existir uma boa articulação entre todos os intervenientes no processo de transição da criança.

Relativamente às condições que devem ser acauteladas na educação pré-escolar para dar resposta às crianças com Desenvolvimento Atípico, as respostas dos inquiridos foram unânimes, pois todos realçaram a importância de haver uma boa e estreita articulação entre todos os intervenientes que estão envolvidos no processo de transição da criança. Mencionaram ainda, para que a transição seja realizada da melhor forma, deve realizar-se uma avaliação global da criança, acompanhada de informação médica. Esta informação será bastante útil para organizar o plano individual que será elaborado na reunião com os profissionais da ELI, família e a EMAEI, onde devem constar as reais dificuldades e necessidades da criança nos diferentes contextos em que está inserida, bem como, a justificação para que a turma seja reduzida.

Também alguns inquiridos, referem que todo o trabalho prévio, realizado no pré-escolar, é de extrema importância, possibilitando à criança e sua família uma melhor capacidade de se organizar e preparar para o novo contexto, diminuindo assim a insegurança e ansiedade, muitas vezes, sentidas neste processo.

Segundo Hanson et al (2000), para que uma transição seja eficaz, serão necessárias relações positivas e de colaboração entre os profissionais e as famílias. A comunicação entre todos os envolvidos contribui para que o processo de transição ocorra com sucesso. Uma boa articulação faz com que, haja troca de conhecimentos, aumentando a qualidade do serviço prestado. De facto, a partilha de conhecimentos

entre todos os responsáveis é fundamental no processo de transição. Consideramos que, por vezes, no decorrer destes processos, muitos são os obstáculos que se interpõem no caminho. A falta de consciência e conhecimento, por parte da família, das reais dificuldades da criança, é uma delas, senão a maior. Quando assim é, o trabalho dos profissionais é de extrema importância. Conseguirem conduzir o processo da melhor forma, para que a família não se desinteresse ou vivencie uma situação de stresse e sofrimento emocional, não é, de todo, um processo fácil. Deve haver um acompanhamento permanente por parte dos profissionais para que possam conhecer melhor a família e quais as suas necessidades e prioridades. Posteriormente, o diálogo deve ser claro e objetivo para que a família perceba que procedimentos deve adotar, em conjunto com a equipa, de forma a ajudar a evoluir a criança. Também é muito importante que a família tenha conhecimento dos apoios que pode usufruir, quer dentro da equipa, quer os disponíveis na comunidade onde está inserida. Toda a ajuda é sempre bem-vinda. Um outro cuidado que deve ser acautelado diz respeito à envolvimento por parte dos profissionais no trabalho que estes podem desenvolver. As crianças em causa são crianças que exigem muito do adulto, como tal, deve existir, uma força de vontade muito grande para que possam chegar até elas da melhor forma e ajudá-las a evoluir.

A maioria dos inquiridos referiu a falta de meios como o motivo de não se poder fazer um bom trabalho com estas crianças, no entanto, alguns dos inquiridos referiram que, apesar de existirem algumas limitações, é possível fazer um trabalho de qualidade quando assim se pretende. Se há uma lei que defende e protege estas crianças, então, cabe aos profissionais colocá-la em prática. A qualidade e o êxito de um bom processo de transição dependem, assim, de dois fatores, envolvimento da família e envolvimento dos profissionais que acompanham o caso.

Tabela 7 – Preparação da escola

Questão	Categorias	Respostas
Considera que a escola está preparada para acolher uma realidade tão diversificada?	<ul style="list-style-type: none">- Não estão reunidas as devidas condições- Depende da vontade dos intervenientes- Falta de meios e recursos humanos	A maioria dos inquiridos referiu que as escolas não estão preparadas para acolher uma realidade tão diversificada, dada a falta de meios e recursos humanos.

	- As escolas têm condições, a legislação é clara e, como tal, devem cumprir.	
--	--	--

Quando questionados sobre se a escola está preparada para acolher uma realidade tão diversificada, a maioria das ELFS referiu que a escola não reúne as condições necessárias para dar resposta às diversas necessidades das crianças com Desenvolvimento Atípico dada a falta de materiais e recursos humanos, tal como refere um dos inquiridos “não estão reunidas as devidas condições, por falta de recursos humanos, formação dos mesmos e a própria estrutura das salas”. Apenas duas das equipas consideram que estão reunidas as condições necessárias na escola, mas salientam que a continuidade da qualidade no trabalho desenvolvido depende da vontade dos intervenientes envolvidos. Uma das ELFS refere que a Educação Pré-Escolar está cada vez mais preparada para dar uma resposta de qualidade e ir ao encontro das necessidades e capacidades das crianças e das suas famílias, e um dos inquiridos afirma: “A EPE está mais capacitada para responder a essas diversidades, enquanto o 1.º CEB não reúne as condições necessárias”. De acordo com Pereira e Serra (2014), os profissionais necessitam ter formação para saber equacionar, em cada situação, os fatores causais e intervir diferenciadamente, promovendo a intervenção precoce, criando e utilizando estratégias de avaliação e intervenção diversificadas, conhecendo equipamentos e materiais específicos, adaptando currículos e condições de avaliação, organizando o tempo e o espaço em função das características e necessidades dos alunos, apoiando e orientando a intervenção das famílias, e promovendo as interações com a comunidade. Só desta forma se pode caminhar para a igualdade de oportunidades e para uma inclusão de crianças com Desenvolvimento Atípico.

Torna-se necessário que os profissionais que acompanham as famílias de crianças com Desenvolvimento Atípico estejam preparados e tenham tido formação específica na área da transição. A formação e preparação dos profissionais deve ter como enfoque o desenvolvimento de competências de comunicação e estratégias para colaborar e estabelecer parcerias com as famílias. Hanson (2000) refere que os profissionais devem ser treinados para serem culturalmente sensíveis e para prestarem serviços culturalmente competentes, tendo em conta a diversidade das crianças e famílias com que trabalham. Teoricamente todos os profissionais que trabalham com crianças com Desenvolvimento

Atípico devem estar preparados e formados com competências no processo de transição, mas na realidade e segundo os resultados obtidos, isso não acontece. Alguns inquiridos referiram que existe uma grande lacuna na formação de profissionais para trabalhar de forma eficaz e conhecedora no processo de transição, o que pode influenciar a forma como os casos são conduzidos. Muitos dos profissionais têm formação de base em áreas que não a área da educação.

Segundo Apolónio e Franco (2010), a diversidade de conhecimentos dos profissionais permite uma troca de saberes de forma a que o diagnóstico seja o mais assertivo possível, permitindo uma intervenção concreta com mais práticas adequadas às necessidades das crianças com Desenvolvimento Atípico.

Tabela 8 – Preparação e impacto do Processo de Transição

Questão	Categorias	Respostas
Considera que a preparação da transição do ensino pré-escolar para o ensino do 1.º ciclo é fundamental?	<ul style="list-style-type: none"> - Importante - Permite que as necessidades e potencialidades da criança e sua família sejam tidas em conta. - Permite que haja uma continuidade no trabalho a desenvolver com a criança e sua família. - Incute na criança e na família um sentimento de segurança, confiança e pertença. 	<p>Todos os inquiridos mencionaram que é de extrema importância existir todo um trabalho prévio no ensino pré-escolar para que haja uma continuidade no novo ciclo de ensino e também para que as necessidades e dificuldades da criança/família sejam minorizadas.</p> <p>A passagem de informação ajuda os professores a organizar e planificar o trabalho a desenvolver com cada caso.</p>
Que impacto pode ter o processo de transição numa criança com Desenvolvimento Atípico?	<ul style="list-style-type: none"> - Impacto positivo - Deve ser acautelado e preparado. - Depende das condições de acolhimento. 	<p>Os inquiridos referem que todo o trabalho realizado previamente é fundamental para que o impacto seja sentido de forma positiva.</p>

Todos os inquiridos referiram ser de extrema importância haver uma preparação na EPE para o processo de transição. Todo o trabalho realizado na EPE será fundamental para minorizar as possíveis dificuldades, ansiedades e receios que as

crianças e as famílias possam ter. Como refere um inquirido “faz todo o sentido que haja essa preparação para a transição e que as necessidades e potencialidades da criança, da família e da escola sejam tidas em conta”. Segundo Bruder e Chandler (1993, citados por McWilliam, 2012, p. 124), “uma transição bem-sucedida é constituída por uma série de etapas bem planeadas de forma a facilitar a transição da criança e da família para outro contexto”. Assim sendo, para que a transição ocorra da melhor forma, cabe ao educador realizar todo um trabalho prévio que permita que a mudança de contexto aconteça com a máxima segurança e confiança por parte da criança e sua família.

Quanto ao impacto do processo de transição, os inquiridos referiram que, por si só, é um processo de mudança que gera sentimentos de dúvida, medos e preocupações em todas as famílias e crianças, mais ainda quando se trata de transições de crianças com Desenvolvimento Atípico. Como tal, para que o impacto dessa mudança seja o menor possível, é necessário desenvolver todo um trabalho prévio, acautelando condições de acolhimento no novo contexto e a forma como os intervenientes articulam. Todos os inquiridos referiram a importância de haver uma boa preparação no processo de transição, sendo fundamental adequá-la a cada realidade. Segundo um dos inquiridos “é fundamental essa preparação para uma boa integração da criança no novo ensino”. Como referem Rous, Harbin & McCormick (2006, citados por Franco, 2013), o impacto desta etapa nas crianças e famílias, tem sido descrito como stressante. As famílias de crianças com Desenvolvimento Atípico têm, em relação às famílias com crianças ditas "normais", mais desafios, uma vez que necessitam de compreender os novos serviços e constituir novas relações, como tal, deve adequar-se os serviços consoante as necessidades das mesmas, por forma a garantir a boa inclusão. Existe ainda por parte de algumas famílias o receio dos seus filhos sofrerem atos de discriminação.

A mudança de contextos gera sempre sentimentos de incertezas e receios em todas as crianças, muito mais em crianças com limitações e dificuldades. O trabalho prévio e contínuo junto destas crianças e suas famílias, por parte da equipa, é fundamental. Ajudar a criança a aceitar e sentir-se bem no novo contexto requer o seu tempo.

Tabela 9 – Práticas para a Transição bem-sucedida

Questão	Categorias	Respostas
Quais as práticas a serem acuteladas para garantir uma transição bem-sucedida?	<ul style="list-style-type: none">- Transição gradual- A escola que acolhe deve ter conhecimento de forma atempada das características da criança.- Partilha de informação entre os profissionais e os pais.- Envolvimento da família	<p>A maioria dos inquiridos referiram que devem existir reuniões entre todos os intervenientes no processo de transição.</p> <p>Nestas reuniões devem ser debatidas as medidas e práticas a serem trabalhadas com a criança e sua família, para que o processo seja realizado da melhor forma e se consiga capacitar a criança para uma maior autonomia.</p>

Quanto às práticas a serem implementadas para garantir uma transição bem-sucedida, os inquiridos referem que deve existir uma boa articulação entre todos os profissionais envolvidos no processo de transição, bem como com as famílias. Segundo a opinião de um dos inquiridos “é fulcral que exista articulação entre os ciclos e continuidade de aprendizagens para que a criança evolua e aprenda a partir daquilo que já sabe/aprendeu”. Consideramos que devem existir, sempre que necessário, reuniões entre os profissionais e as famílias, onde serão colocadas todas as dúvidas e analisadas as medidas a serem implementadas para que nada seja esquecido e se consiga fazer um bom trabalho neste processo de mudança.

O Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), documento que acompanha a criança no processo de transição, deve ser claro e bem elaborado para que se perceba quais as reais dificuldades e necessidades que a criança com Desenvolvimento Atípico apresenta, de forma a poder ser capacitada para conseguir ter a maior e melhor autonomia possível.

As visitas, a realizar com os colegas de pré-escolar, ao novo contexto são práticas frequentes e fundamentais para que o sentimento de segurança seja trabalhado, para que os medos e anseios sejam minorizados. Kraft-Sayre e Pianta (2000, citados por Oliveira, 2012) propõem algumas práticas de transição que permitem uma maior flexibilidade nestes processos, tais como: contactos periódicos com os pais; avaliação das necessidades da família; informar a família dos recursos disponíveis na

comunidade; a participação da família em atividades de aprendizagem em casa e em eventos escolares; reuniões com a família; promover visitas; promover contactos com os pares; colaboração entre escolas e coordenação entre serviços.

Os Educadores de Infância e os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico devem criar momentos para que se estabeleça contacto entre ambos os níveis de ensino, permitindo a promoção de atividades conjuntas e a preparação de momentos diversificados, tais como, os momentos anteriores à transição, os momentos de transição e os momentos posteriores, isto é, o momento em que a criança é submetida à nova realidade e tem de se adaptar a ela. O professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve ter conhecimento prévio das atividades realizadas na EPE e das aprendizagens adquiridas, para que possa adaptar a sua ação pedagógica às características e necessidades de cada criança, desenvolvendo um trabalho cooperativo para que o processo ensino-aprendizagem aconteça sem grandes alarmismos.

Tabela 10 – Preparação do Processo de Transição

Questão	Categorias	Respostas
Quanto tempo antes se começa, habitualmente, a trabalhar o processo de transição?	<ul style="list-style-type: none">- A partir do 2.º Período.- Início do ano letivo do último ano de pré-escolar- 6 ou 4 meses, depende da decisão dos pais e das características da criança.	A maioria dos inquiridos referiu que o processo de transição tem início 6 meses antes da entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito ao tempo em que se começa habitualmente a trabalhar o processo de transição, os inquiridos referiram que normalmente começam 6 meses antes, dependendo de cada caso e consoante a problemática de cada criança.

Enfatiza-se, assim, que a preparação atempada é fundamental para que o processo de transição ocorra da melhor forma possível. Qualquer transição pode provocar distúrbios emocionais, afetivos e sociais e causar descontinuidades nas aprendizagens. Para que tudo isso seja minimizado, deve existir um trabalho de colaboração com os profissionais que, posteriormente, irão acompanhar a criança. A planificação conjunta da transição é condição determinante para o sucesso de uma boa inclusão.

Por isso, apesar da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico serem duas valências diferentes, uma é a continuação da outra, daí a necessidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico se alicerçar nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, tentando encontrar uma articulação que beneficie um crescimento apoiado no sucesso das crianças, como refere Serra (2004, p.78), “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças”.

Tabela 11 – Estratégias Utilizadas

Questão	Categorias	Respostas
Quais as estratégias mais utilizadas no processo?	<ul style="list-style-type: none">- Presença da família nas reuniões com a Equipa Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva.- Visita da criança e da família ao novo espaço.- Elaboração do Relatório Técnico Pedagógico e relatórios.	<p>Todos os inquiridos referiram que a presença da família nas reuniões é fundamental.</p> <p>Os relatórios médicos relevantes são fundamentais para que se possa perceber as reais dificuldades da criança e assim ser acautelado todo um ambiente harmonioso para que se possa receber a criança e por sua vez diminuir a ansiedade e angústia sentidas no processo de transição.</p>

Segundo os inquiridos, as estratégias mais utilizadas no processo de transição são: reuniões com as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), reuniões de discussão de caso com a educadora titular e a família, reuniões entre a Equipa Local de Intervenção (ELI) e os profissionais (professor titular e técnicos da EMAEI) que vão receber a criança, reunião presencial com o (a) professor (a) titular no início do ano letivo, elaboração do Relatório Técnico Pedagógico (RTP) por parte da educadora titular e o técnico responsável de caso, relatórios de avaliação do desenvolvimento e visitas das crianças ao novo espaço. Toda esta partilha de informação é de extrema importância para a escola e para os profissionais que irão acompanhar a criança. Um bom procedimento depende de um bom conhecimento,

contribuindo para que as estratégias a utilizar façam mais sentido e sejam mais adequadas para a criança.

Tabela 12 – Influência da Problemática na Criança

Questão	Categorias	Respostas
Considera que a problemática da criança influencia o modo como é estruturado o processo de transição?	<ul style="list-style-type: none">- Depende das características e problemáticas da criança.- Prioridades e necessidades da família.- Todas as transições devem ser realizadas com o máximo de cuidado.	A maioria dos inquiridos respondeu que as características que a criança apresenta influenciam a forma como todo o processo de transição é conduzido.

A maioria das ELI'S considera que a problemática da criança influencia a forma como o processo de transição é trabalhado e realizado. Apenas uma das equipas referiu que todos os processos de transição de crianças com Desenvolvimento Atípico são acautelados e trabalhados com o máximo de cuidado, independentemente da problemática existente. Como refere um dos inquiridos: “Devemos ter sempre em atenção a problemática e as características da criança”. A literatura realça que o papel dos profissionais e das instituições é crucial no processo de adaptação da criança e da família ao novo contexto. Alguns autores (Formosinho, 2016 et al, Serra, 2004) defendem que a escola ao estar bem preparada para acolher as novas crianças, os professores serem flexíveis perante as características individuais de cada criança e a existência de uma boa articulação entre os intervenientes, são fatores que promovem o sucesso de transição. Cada processo de transição deve ser criteriosamente elaborado para que as estratégias a implementar sejam as mais adequadas, dado que cada família é única, assim como cada criança tem as suas características específicas. Apesar de muitas crianças serem diagnosticadas com a mesma problemática, o plano de intervenção deve adequar-se a cada realidade.

As equipas também referiram que as necessidades e prioridades da família devem ser sempre tidas em conta, para que os profissionais consigam desenvolver um bom trabalho. A envolvimento de todos os intervenientes faz com que as estratégias utilizadas sejam as mais adequadas e correspondam às reais dificuldades da família, bem como às características específicas da criança.

Tabela 13 – Dificuldades no Processo de Transição

Questão	Categorias	Respostas
Quais as dificuldades que, com maior frequência, surgem durante os processos de transição?	<ul style="list-style-type: none"> - Participação da família - Aceitação das reais dificuldades da criança por parte da família - Rejeição ao novo ambiente escolar - Agravamento das dificuldades de desenvolvimento 	As respostas mais frequentes em relação a esta questão prendem-se com a dificuldade que, por vezes, a família tem em aceitar as reais dificuldades da criança e também a escassez de meios e recursos humanos.

Na questão sobre quais as dificuldades que, com maior frequência, surgem no processo de transição, os inquiridos referiram que os constrangimentos com que se deparam frequentemente são: o não envolvimento de todos os intervenientes; a dificuldade que as famílias e as crianças muitas vezes apresentam em se adaptar ao novo contexto; a não-aceitação por parte da família das reais dificuldades da criança; os intervenientes, centrarem-se, muitas vezes, nas problemáticas da criança, esquecendo as necessidades da família, e a falta de recursos das escolas para responder às reais necessidades das crianças.

Tabela 14 – Envolvimento da Família

Questão	Categorias	Respostas
A família é envolvida na planificação do processo de transição?	SIM	Todos os inquiridos mencionaram que o envolvimento da família é de extrema importância. A família tem conhecimentos fundamentais sobre a criança que ajudarão significativamente na elaboração de estratégias e práticas a implementar para que o trabalho a desenvolver vá ao encontro das reais necessidades e prioridades da criança e sua família.
As prioridades e necessidades da família são tidas em conta no processo	SIM	As respostas dos inquiridos foram unânimes. Ouvir a família neste tipo de processo é fundamental para que se possa elaborar um plano de

Processo de Transição de Crianças com Desenvolvimento Atípico da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico

de transição?		intervenção o mais adequado possível à realidade de cada criança e sua família.
---------------	--	---

Todos os inquiridos, quando questionados sobre o envolvimento da família no processo de transição e sobre o facto das suas prioridades e necessidades são tidas em conta, referem que o envolvimento da família no processo de transição é de extrema importância. Neste sentido, consideramos que este processo seja bem conduzido, os profissionais envolvidos devem ouvir a família, estas devem ser esclarecidas sobre todas as circunstâncias, proporcionando-lhes as escolhas que a lei consagra. Assim, o “motor de arranque” para que o processo de transição seja bem elaborado, deve partir das necessidades e prioridades das famílias, embora uma das equipas refira que, por vezes, não é fácil ir ao encontro das necessidades da criança, quando a família não aceita as suas reais dificuldades. O envolvimento dos pais na escola é considerado como um aspeto tão importante quanto os outros elementos do processo educativo da criança. Segundo Bhering (2003, p.508), “o envolvimento parental é uma questão chave para a educação, para o desenvolvimento infantil, para a performance dos professores e principalmente para a melhoria das nossas escolas”. Epstein (1997) acrescenta ainda que o envolvimento parental ajuda bastante o trabalho do educador e do professor, dando conhecimentos sobre as características da família e das crianças, permitindo que a escola adote estratégias e objetivos educativos de acordo com as características individuais de cada criança. Este envolvimento proporciona o desenvolvimento de competências dos pais, contribuindo para que estes desempenhem um papel mais eficaz e seguro.

Tabela 15 – Apoios à Família

Questão	Categorias	Respostas
Quais os apoios habitualmente dados à família durante o processo de transição?	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões sempre que necessário - Apresentação das ofertas e meios disponíveis na escola - Apoios a nível de informação e expetativas 	A maioria dos inquiridos referiu que a família é devidamente acompanhada e orientada. Também é sempre esclarecida quando surgem questões ou dúvidas.

	- A família é informada das características da criança	
--	--	--

Quanto aos apoios prestados ao longo do processo de transição, de acordo com os dados recolhidos, estes dependem das características de cada família, sendo que os inquiridos referem como habituais: a realização de reuniões, sempre que necessário; o facultar esclarecimentos sobre as opções possíveis ao nível de escolas e apoios disponíveis; sobre as necessidades da criança no espaço futuro, bem como apoio ao nível das expectativas futuras. Também relatam que orientam a família para a realização da matrícula e para a obtenção de outro tipo de apoios (abonos, subsídios, terapias, ...). Estes procedimentos ajudam as famílias a inserir-se na comunidade educativa e permitem-lhes ser agentes ativos no processo de desenvolvimento das crianças, dado adquirirem os conhecimentos necessários para que isso aconteça. Quanto mais informação e orientação as famílias possuírem, melhor o seu desempenho, quer com a criança, quer no trabalho colaborativo com os profissionais. Este envolvimento entre todos os intervenientes contribui para uma educação inclusiva, apesar de muitas escolas não terem condições a nível de recursos humanos e materiais para que esse processo seja facilitado. Desta forma, cabe aos técnicos disponíveis reinventarem-se e estabelecerem no PIIP as estratégias adequadas e essenciais ao bom desempenho e autonomia da criança.

Tabela 16 – Reuniões com a Família

Questão	Categorias	Respostas
São realizadas reuniões com a família? Se sim, com que frequência?	SIM	A maioria das equipas referiu que as reuniões se realizam trimestralmente.

Relativamente à frequência com que as reuniões são realizadas com a família, os inquiridos referem, na maioria dos casos, que as reuniões se realizam com uma periodicidade trimestral, embora também refiram que se efetuam mais reuniões sempre que se justifique e seja necessário. Apenas uma das ELI menciona que realiza reuniões mensalmente.

Tabela 17 – Tipo de apoio Facultado a Criança

Questão	Categorias	Respostas
Que tipo de apoio é facultado a criança antes, durante e após o processo de transição?	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio direto - Estratégias passadas às educadoras - Apoios individualizados - Apoios em contexto de sala 	A maioria dos inquiridos referiu que os apoios são diretos e preferencialmente em contexto de sala, sendo por vezes, necessário, retirar a criança para outro espaço para se poderem trabalhar alguns conceitos que requerem uma maior atenção e concentração.

No que diz respeito ao apoio que é facultado às crianças com Desenvolvimento Atípico antes, durante, e após o processo de transição, as ELI'S referem que a nível da Educação Pré-Escolar as crianças têm apoio direto dos técnicos envolvidos e realizam visitas ao novo espaço com os colegas, salientam que toda a informação necessária sobre a criança é facultada aos novos técnicos que a irão acompanhar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde passa a ter os apoios do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) e/ou da Equipa Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) do Agrupamento de Escolas.

Tabela 18 – Competências trabalhadas com a Criança

Questão	Categorias	Respostas
Quais as competências trabalhadas com a criança com Desenvolvimento Atípico para a inclusão no 1.º Ciclo do Ensino Básico?	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as competências - Reforçar as suas potencialidades - Diminuir as suas fraquezas 	A maioria dos inquiridos referiu que as competências trabalhadas são aquelas que ficam estipuladas no Plano Individual de Intervenção Precoce.

As competências trabalhadas com as crianças para a inclusão no 1.º Ciclo do Ensino Básico são aquelas que foram estipuladas no PIIP pelos profissionais envolvidos, juntamente com a família. Essas competências devem ser trabalhadas no pré-escolar pela educadora titular e pelos intervenientes envolvidos no processo de

transição da criança. Para que essas competências sejam as mais adequadas, é fundamental existirem reuniões onde deve participar a família (pais e outros elementos significativos). Esta articulação entre todos os intervenientes permite colmatar as dificuldades da criança, sendo este trabalho conjunto de extrema importância pois permite que a criança adquira competências fundamentais para uma boa inclusão no novo contexto.

Tabela 19 – Articulação entre a ELI e a Equipa Multidisciplinar

Questão	Categorias	Respostas
Existe articulação entre a ELI e a Equipa Multidisciplinar do Agrupamento no processo de transição?	SIM	Os inquiridos mencionaram que essa articulação é feita através de reuniões periódicas.
Quem participa habitualmente nas reuniões que realizam?	- Família - Profissionais da EMAEI - Profissionais da ELI	Todos os inquiridos mencionaram que quem deve participar nas reuniões são todos os elementos que fazem parte do processo de transição da criança.

Os inquiridos referiram que existe articulação entre a ELI e a Equipa Multidisciplinar do Agrupamento no processo de transição, e que esta é assegurada através da realização de reuniões periódicas com a EMAEI, em que a ELI é convidada a estar presente, participando na tomada de decisão sobre as medidas a implementar e dando informações sobre as crianças que vão transitar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente a quem participa habitualmente nas reuniões que se realizam, como já foi referido anteriormente, os inquiridos responderam que é a família (pais e outros elementos significativos), educadora de infância, EMAEI e os profissionais da ELI envolvidos no processo de transição.

Enfatiza-se, assim, que os procedimentos essenciais a uma transição bem-sucedida devem ser sempre colocados em prática. A partilha de informação e a presença nas reuniões por parte de todos os envolvidos é fundamental, nunca esquecendo que o foco é a criança e é nela que todas as estratégias e planos de intervenção devem ser pensados e estruturados. Sempre que alguma estratégia, quando colocada em prática, não

funcione como esperado, deve voltar-se a reavaliar o plano de intervenção em conjuntos com todos os envolvidos e reestruturarem-se as estratégias necessárias, para que as práticas sejam as adequadas às suas dificuldades. Quando os objetivos forem alcançados são retirados e colocados novos objetivos, que sejam necessários para o desenvolvimento da criança. Este procedimento deve ocorrer ao longo do período em que a criança é acompanhada. Terminará quando as aquisições pretendidas forem alcançadas. Em alguns casos, isso não acontece, pois, muitas crianças apresentam dificuldades que, por muito que sejam trabalhadas, irão permanecer sempre. Cabe à escola proporcionar-lhes os apoios necessários para que, minimamente, consigam realizar novas aquisições.

Tabela 20 – Preocupações dos Profissionais

Questão	Categorias	Respostas
No processo de transição quais as principais preocupações dos profissionais da ELI? De que forma as tentam colmatar?	<ul style="list-style-type: none">- Adaptação- Regressão- Separação emocional entre a família e a ELI- Prioridades e necessidades asseguradas- Monitorizando sistematicamente o processo de transição- Reuniões frequentes- Existir articulação entre os dois ensinos	<p>Segundo os inquiridos, as preocupações são diversas, sendo a adaptação da criança ao novo espaço a mais mencionada.</p> <p>Os inquiridos referiram que muitos são os procedimentos que a equipa tenta ter em conta, para que o processo de transição ocorra da melhor forma, sendo as reuniões sistemáticas a estratégia mais mencionada para colmatar essas preocupações.</p>

No que diz respeito às preocupações dos profissionais no processo de transição, os inquiridos referem que é a adaptação da criança e da sua família ao novo contexto educativo e a forma como a escola irá dar resposta às suas necessidades. Outro aspeto mencionado prende-se com a separação dos profissionais da ELI, pois esta transição e mudança gera algumas inquietações emocionais na criança e na família. A ligação que é estabelecida ao longo do tempo de intervenção entre a equipa, a criança e a família vai-se fortalecendo e ao ser interrompida, substituída por elementos novos, leva, por vezes,

a algumas regressões, o que também é motivo de preocupação no que respeita à inclusão e evolução do seu desenvolvimento. Outra preocupação é corresponder ao que se delineou no plano de transição com a família. As ELI'S esperam que esse plano de transição seja tido em conta e que sejam implementadas as estratégias, nele definidas, no novo contexto educativo. Para tal, a articulação entre os dois níveis de ensino é fundamental, pois só desta forma os profissionais que irão trabalhar com a criança poderão estar preparados para dar continuidade ao trabalho realizado. Segundo Vasconcelos (2007), nos dois níveis de ensino deve haver uma continuidade nas aprendizagens, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança. A passagem de informação, seja ela através de reuniões, relatórios, ou até mesmo através de conversas informais, é essencial para que o trabalho desenvolvido até então seja minimamente assegurado.

Este processo faz com que a família continue envolvida e perceba que tipo de apoio deve prestar à criança em casa, permitindo-lhe dar continuidade ao trabalho que é desenvolvido pelos profissionais. Esta sintonia entre todos os envolvidos permite à criança melhores condições para poder evoluir e ganhar uma maior autonomia e capacidade para se adaptar a novas realidades. Os estímulos trabalhados com a criança devem ser os estipulados nas reuniões, onde todos os intervenientes ficam conhecedores do trabalho a desenvolver nos diferentes contextos de vida da criança. A informação necessária de cada caso é fundamental para que as preocupações, anseios e receios das crianças e suas famílias sejam colmatados com estratégias adequadas. Muitos dos inquiridos referiram que as reuniões sistemáticas permitirão acompanhar o trabalho e a evolução da criança.

Tabela 21 – Principais fatores para uma Transição Bem-Sucedida

Questão	Categorias	Respostas
Quais consideram ser os principais fatores para uma transição bem-sucedida?	- Envolvimento da família - Trabalho colaborativo	As respostas dos inquiridos foram unânimes, existir uma boa articulação entre todos os intervenientes e um bom envolvimento da família, serão fatores fundamentais para que o processo de transição ocorra da melhor forma.

Em relação à última questão, os inquiridos responderam uma vez mais que, para que ocorra uma transição bem-sucedida, é fundamental que haja um envolvimento de todos os intervenientes neste processo. A articulação, colaboração e a entajuda por parte dos envolvidos faz com que as necessidades e prioridades sejam tidas em conta, por forma a minimizar as dificuldades com que se possam deparar no processo de transição. Todos os profissionais envolvidos devem prestar todo o esclarecimento necessário e rever em conjunto o PIIP, nomeadamente os objetivos e estratégias que se pretendem alcançar.

Como refere um dos inquiridos, “a disponibilidade de todos em aceitar o desafio que cada criança lhes coloca, sem esquecer que cada criança é única e faz parte de uma família, também ela única”. Cada família tem as suas próprias características, como tal, cada plano de intervenção deve ser estruturado e planificado em função de cada uma delas. Só desta forma o processo poderá ir ao encontro das suas necessidades. Ouvir a família facilita o modo como a equipa pode conduzir o seu trabalho. Também o desempenho dos profissionais influencia, e muito, a forma como o processo de transição é trabalhado. Muito desse trabalho depende dos meios disponíveis e dos conhecimentos que os profissionais possuem. É sabido que a lei defende a inclusão, mas conseguir que as escolas sejam inclusivas depende de muitos fatores, um deles é a capacidade que os profissionais têm para corresponder às necessidades da criança e da sua família.

A condução dos Processos de Transição de crianças com Desenvolvimento Atípico, para além do conhecimento que se deve ter para trabalhar com crianças tão pequenas, depende também da sensibilidade, persistência, humanismo e competência dos profissionais. Cada profissão possui as suas exigências e nem todos os profissionais estão à altura de corresponder com o que lhes é exigido. Saber ultrapassar as dificuldades nem sempre é fácil e este tipo de processos acarreta uma panóplia de constrangimentos que, ao longo do tempo, são sentidos pelas crianças e suas famílias. A família é fator preponderante para o sucesso do processo de transição. Cabe-lhe envolvimento, responsabilidade e transparência para que, em conjunto, se possa remar na mesma direção.

Quando se fala de uma transição bem-sucedida, fala-se de uma boa articulação entre os intervenientes no processo, bem como da competência de cada envolvido.

A transição acompanha-nos ao longo das nossas vidas. Algumas transições são feitas por opção, outras fazem parte do desenvolvimento humano. Muitos são os estudos em redor deste tema, mas existe pouca informação quando tentamos perceber de que forma a transição de crianças com Desenvolvimento Atípico é trabalhada pelos profissionais e como é sentida e vivida pelas crianças e suas famílias.

Segundo Tomásio (2016, p.78), a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico “é importante para o desenvolvimento do processo de ensino e para a formação do indivíduo ao longo da vida. Educadores e professores devem criar espaços de patilha e colaboração, com o intuito de promoverem atividades conjuntas, facilitando o processo de transição”.

No estudo aqui representado, todos os inquiridos referiram a importância da articulação e que sem uma articulação bem-feita e de qualidade o processo de transição é alvo de muitos receios e preocupações por parte das crianças e suas famílias. Atualmente, tentar perceber-se como as transições são implementadas, faz ainda mais sentido, uma vez que, a realidade pela qual estamos a passar devido à pandemia, em muito contribui para que este processo, por si só angustiante, se tornasse uma preocupação mais acrescida. Como refere Carvalho (2021, p.5) na sua investigação sobre a Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico “ a transição é um processo desafiante que nos conduz para uma ambiente novo e desconhecido, deixando para trás o ambiente de conforto”.

Perante este estudo e todo o conhecimento adquirido ao longo da realização deste trabalho, facilmente se percebe que todo o processo de transição de Crianças com Desenvolvimento Atípico, numa pandemia, é causador de mais incertezas e receios. A capacidade que as famílias e os profissionais tiveram que ter para se reinventar e ultrapassar todos os constrangimentos, foi e continua a ser um grande desafio. Que esta realidade contribua para uma mudança efetiva no ensino regular e que se perceba que tudo é possível quando nos propomos fazer mais e melhor para promover a qualidade das aprendizagens de Crianças com Desenvolvimento Atípico e a sua inclusão no ensino regular.

CONCLUSÕES

Nesta fase final importa fazer uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Nesse sentido, será importante referir que ao longo do trabalho, tal como refere Alarcão (2001, p.6), se procurou “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”.

Começa-se assim por referir a importância que a educação tem na humanidade. Esta surge como o principal meio de formação do ser humano enquanto indivíduo social, preparando-o para uma sociedade em constante mudança. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.51), a educação deve “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

A escola é um contexto formal de aprendizagem onde as crianças aprendem a aprender, porque “ninguém nasce a saber funcionar de forma adulta em sociedade” (Sim-Sim, 2005, p.5). Para tal, torna-se essencial “propor um ensino de qualidade” (Sacristán, 2008, p.136). Mas, para além de ensinar, pretende-se ajudar as crianças na procura do conhecimento, dando-lhes todas as ferramentas necessárias para que alarguem os seus conhecimentos através das experiências a que são submetidas.

As dimensões social, pessoal e emocional da criança são fundamentais no processo de transição. É nos contextos em que a criança está inserida que se vão desenvolvendo e aperfeiçoando estas dimensões. É o meio que a envolve que vai determinar o seu desenvolvimento e o seu modo de ser e de estar. Brofenbrenner (1979) refere que a experiência do desenvolvimento humano acontece numa inter-relação de diferentes ambientes e contextos. A criança é o elemento central, sendo influenciada pelo meio envolvente em que está inserida. Segundo as OCEPE (2016, p.37), “É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhes permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado”. Também a dimensão emocional é importante para o processo de transição. O gerir das emoções, sejam elas positivas ou negativas, podem ajudar ou dificultar a adaptação ao novo contexto, principalmente o sucesso escolar da criança. Não é fácil, controlar as emoções. Numa fase inicial, a

criança é confrontada com uma diversidade de sentimentos e angústias, para os quais não está preparada.

Como se sabe, os docentes são quem está em melhor posição para poder detetar o mais precocemente possível, problemas ou dificuldades que a criança e sua família possam apresentar. Apesar de a família estar em condições mais favoráveis para poder identificar algum problema que a criança, nos primeiros meses em que decorre a transição, possa apresentar, muitas vezes esses problemas não são notados, ou a família não os identifica como problemas que possam afetar o seu desenvolvimento.

Durante o período de Educação Pré-Escolar, todo o trabalho desenvolvido entre os pais, o educador titular de sala e os profissionais da ELI que acompanham o caso, contribuirá para que a criança faça as aquisições necessárias e seja preparada para as rotinas e exigências do novo contexto que irá frequentar. Também importa referir que no último ano de ensino Pré-Escolar é determinante que se inicie a articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico e que sejam tramitadas as informações fundamentais sobre as especificidades e características da criança.

O diálogo entre os profissionais é fundamental para que a transição seja bem-sucedida. Apoiar o processo de transição não significa antecipar as aprendizagens, isto é, fazer no Pré-Escolar o que está estipulado ser trabalhado no 1.º CEB. De acordo com as OCEPE (2016, p.99), transição significa “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte”.

O papel do educador é preponderante para que todo este processo seja superado da melhor forma e os sinais de alerta devem ser tidos em conta para que se possa agir imediatamente. A Intervenção Precoce na Infância é fundamental no contexto da Educação Pré-Escolar, ajudando as crianças e suas famílias, de modo atempado, a colmatar as suas dificuldades, ajudando-as a desenvolver-se, minimizando tanto quanto possível os problemas que possam surgir e impeçam o seu desenvolvimento.

O principal objetivo dos programas de Intervenção Precoce é o de actuar aos diferentes níveis de prevenção, no sentido, não só de atenuar as consequências dos casos de risco estabelecido, mas, igualmente, de tentar evitar que situações de risco biológico e social se consolidem (Bairrão & Almeida, 2003, p. 27).

Crianças com Desenvolvimento Atípico são aquelas que apresentam comportamentos que se desviam dos ditos “normais” e que podem ter diferentes origens como perturbação do desenvolvimento intelectual ou na aprendizagem (Abreu, 2006). A escola deve estar preparada para esta diversidade de comportamentos, desenvolvendo estratégias pedagógicas para que o sucesso aconteça com as crianças com Desenvolvimento Atípico, respeitando sempre o seu ritmo de aprendizagem e a forma como o conhecimento é adquirido.

Apesar de o enquadramento legal em vigor defender que a escola deve desenvolver condições que promovam a inclusão, é fundamental que os profissionais tenham formação adequada para que isso seja possível, visto que todo o conhecimento que estes possam adquirir irá permitir que as diferenças existentes em cada uma das crianças sejam respeitadas e aceites. A falta de conhecimento pode fundamentar a razão pela qual a educação inclusiva não é implementada nas escolas que se dizem ser inclusivas.

Em suma, considerando os resultados deste estudo, salienta-se a importância de se propiciar um ambiente harmonioso, no qual as crianças se possam desenvolver e realizar aprendizagens significativas, as quais irão com certeza ser úteis ao longo da sua vida, e impulsionadoras de sucesso nas etapas escolares seguintes. Mais importante que focar-se na capacidade intelectual da criança é crucial que a escola desenvolva, em primeira instância, a dimensão emocional e social. Mais sentido tudo isto fará quando falamos de crianças com Desenvolvimento Atípico.

O envolvimento da família em parceria com a escola contribuirá para que a gestão emocional seja conduzida da melhor forma. Todos os obstáculos e frustrações que possam ir surgindo ao longo do processo de adaptação, certamente que poderão ser minimizados se esta parceria existir, bem como o envolvimento de todos os profissionais que acompanham a criança.

As práticas de inclusão só serão efetivas se os profissionais pretenderem que a inclusão aconteça, contudo, na opinião da maioria dos inquiridos, embora essa vontade exista, o que dificulta este processo é a falta de recursos materiais e sobretudo a falta de recursos humanos. Apenas dois inquiridos, referem que não são necessários esforços extraordinários para que a inclusão seja possível, sendo esta uma opinião minoritária.

O papel do profissional é primordial e poderá marcar a diferença no futuro de cada criança e sua família. Em pleno século XXI, o desenvolvimento atípico deveria ser apenas mais uma das diferentes características que cada criança apresenta, dado que cada criança é um ser único, e não uma condição que a impossibilita de aceder aos mesmos direitos que as crianças ditas “normais”. Ao longo dos anos, foram realizados progressos bastante significativos no que diz respeito à Educação Inclusiva, mas muito caminho há ainda a percorrer e muito já poderia ter sido feito para que dificuldades ainda existentes no ensino regular fossem ultrapassadas.

Uma outra leitura que se pode retirar dos resultados deste estudo prende-se com o facto de ainda persistir a dificuldade de promover um ensino que permita que todas as crianças sem exceção o possam usufruir, que contribua para o seu desenvolvimento e vá ao encontro das suas necessidades específicas. As entidades responsáveis por essa mudança deveriam harmonizar-se em prol de tantas crianças e famílias que precisam desse apoio. As nossas escolas têm que estar mais preparadas para acolherem de forma condigna a diversidade tão presente.

Espera-se que esta investigação possa contribuir para que todos os intervenientes no processo de transição possam encarar a transição com mais ferramentas de modo a que seja uma mudança mais suave, com mais conquistas do que preocupações. Pretende-se que as crianças deixem de ser alvo de infundáveis avaliações que as rotulam de incapazes, para passarem a ser objeto de uma atenção compreensiva e com o objetivo de estimular cada uma delas de acordo com o seu ritmo e capacidade, respeitando o desenvolvimento de cada uma, e envolvendo-as no gosto por aprender e por andar na escola.

A informação recolhida sobre a forma como o processo de transição é realizado foi bastante esclarecida dando orientações que podem contribuir para a melhoria da qualidade das práticas. Também se pôde constatar que o percurso até aqui percorrido contribuiu para uma mudança de mentalidade sobre a forma como o Desenvolvimento Atípico é encarado, embora muito haja a fazer no sentido de se criar uma escola verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. C. F. (2006). *Desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Alarcão, I. (2001), Professor – investigador. Que sentido? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Almeida, F. (2015). *Supervisão, Avaliação e Educação*. Especial. Viseu: Edições Esgotadas.
- Amaro, A., Póvoa, A., Macedo, L. (2004/2005). *A arte de fazer questionários*. [https://pt.slideshare.net/nadiacachado/a-arte-de-fazer-questionários](https://pt.slideshare.net/nadiacachado/a-arte-de-fazer-questionarios).
- Almeida, I. (1997). A Perspetiva Ecológica em Intervenção Precoce. *Cadernos CEACF*, 13/14, 29 – 40.
- Almeida, I. C. (2009). Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal. Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias. *Coleção. Informar*, 3 (Vol. I, II). Lisboa: Instituto Nacional da Reabilitação.
- Apolónio, A. e Franco, V. (2010). Organização Diagnóstica em Intervenção Precoce. Universidade de Évora. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3664/1/ODIP-Congresso%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%202011.pdf>.
- Alves, C., Vilhena, L. (2008). *Transição: Do pré-escolar para o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico – que mecanismos são utilizados*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/831>.
- Bairrão, J.; Almeida, C. (2003) Questões actuais em intervenção precoce, *Psicologia*, Vol. XVII, 15-29. Disponível em: <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v17i1.436>.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereiras, F. & Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/63156>

- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bhering, E. (2003). *Percepções de pais e professores sobre o envolvimento na educação infantil e ensino fundamental*. Contrapontos. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/742/594> Consultado a 13 de Outubro de 2019.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/13764>.
- Breia, G., Almeida, I., Colôa, J. (2004). *Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Carvalho, I. (2021). A transição entre a educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Relatório Final de Mestrado. Escola Superior de Educação. Politécnico de Portalegre. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3016>
- Cordeiro, M. (2004). *O processo de avaliação em intervenção precoce e as práticas de apoio educativo no jardim-de-infância: Da teoria à prática*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/442>.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M.; Serrano, A. M. (1998), *Intervenção Precoce centrada na família: uma Perspetiva Ecológica de Atendimento*. Envolvimento Parental na Intervenção Precoce. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2005). *A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. In *Encontro Internacional - Educação Especial: Diferenciação do Conceito à Prática* (pp. 87-107). Porto: ESEPF.
- Decreto – Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República nº 4/2008 – I Série. Ministério da Educação.
- Decreto – Lei nº 281/2009 de 6 de Outubro. *Diário da República nº193/2009 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto – Lei nº 54/2018 de 6 de Julho. Diário da República nº 129/2018 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Direção Geral da Educação (2007). Circular nº17 DSDC/DEPE/2007: *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsdc_depeb_2007.pdf.
- Epstein, J. L. (1997). A comprehensive framework for school, family, and community partnerships. In J. L. Epstein & L. Coates & K. C. Salinas & M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships* (pp.1-25). Thousand Oaks, California: Sage.
- Ferreira, J. C. (2004). Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 20, 703-712. <http://dx.doi.org/10.32385/rpmgf.v20i6.10096>.
- Formosinho, J.; Monge, G., Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Franco, M. (2013). *Perceções de Pais e Profissionais sobre o Processo de Transição de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado. ISPA Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2791/1/18116.pdf>
- 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.

- Katz, L. G. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: APPACDM
- McWilliam, R. (org) (2012). *Trabalhar com Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, A. (2011). *Identificação e Análise dos Projetos de Intervenção Precoce na NUT III Norte Ave*. Universidade do Minho, Instituto de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/20077>
- Oliveira, A. (2012). *O Processo de Transição da Intervenção Precoce na Infância para o 1º Ciclo: Análise da Perceção dos Pais*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Instituto de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/24497>.
- Passarudo, J., Panaças, M., Carvalho, L. (2015). Educação inclusiva e liderança: o papel do diretor de agrupamento de escolas. *Revista Aprender*, 36, 130-145. Disponível em: <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/46/36>.
- Pereira, I., Serra, H. (2014). Um Olhar sobre a Inclusão: Conceções e Práticas Educativas numa Instituição de Natureza Privada. In *Educação Especial em Tese: 25 anos a formar professores* (pp. 50-51). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1443>.
- Pimentel, J. (2005). *Intervenção Focada na Família: desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/1138>.
- Pianta, R. C., Rimm-Kauffman, S. E., Cox, M. J. (2002). Introduction: An ecological approach to kindergarten transition. In Robert C. Pianta & Martha J. Cox (Eds.) *The Transition to Kindergarten* (pp. 3-12). Baltimore: Paul Brookes.
- Portugal, G., Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rous, B.; Myers, C.; Teeters S.; Sarintha B. (2007). Strategies for Supporting Transitions of Young Children with Special Needs and Their Families. *Journal of Early Intervention*, 30 (1), 1-18.
- Sacristán, J. (2008) A educação que ainda é possível. Porto: Porto Editora.
- Salvador, C. (2016). *A transição do pré-escolar para o 1º ciclo*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/13885>.
- Sameroff, A. J., Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.) *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 135-159). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Santos, S., Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva I., Marques L., Loures M., Rosa M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2005). Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola? Lisboa: Texto Editora.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra*, 9, 111-118.
- Stainback, S., Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Tegethof, M. I. (2007) *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: Ideias dos Especialistas, dos Profissionais e das Famílias*, (Vol. I). Tese de Doutoramento. Universidade do Porto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/47>.

- Tomásio, M. (2019). *A Transição do Jardim-de-Infância para o 1º ciclo do Ensino Básico - um salto gigante - intervenção com uma criança com atraso global do desenvolvimento*. Mestrado em Educação Especial. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/28079>.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco. Organização das Nações Unidas (1994). Declaração de Salamanca. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracaosalamanca.pdf>.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo Um Campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2772>.
- Vygotski, L. S. A. (2011) Defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 37 (4), 861-870. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29821081012.pdf>.

ANEXOS

ANEXO I – TABELA ORIENTADORA

Objetivos	Questões
1º Bloco - Dados do Inquirido	
Conhecer os inquiridos através dos dados pessoais	Qual a formação Inicial? Qual a formação Especializada? Qual o tempo de serviço na IPI? Qual o tempo de serviço na ELI?
2º Bloco- Questões Introdutórias	
Perceber se as escolas estão preparadas para dar resposta a crianças que não cumprem os parâmetros “ditos normais”.	Considera que a escola está preparada para acolher uma realidade diversificada? Porquê?
3º Bloco - Processo de Transição	
Averiguar a forma como todo o processo de transição é trabalhado.	Quais as estratégias mais utilizadas no processo de transição?
Saber se a problemática da criança é tida em conta neste processo.	Considera que a problemática da criança influencia o modo como é estruturado o processo de transição? Se sim, especifique.
4º Bloco - Envolvimento da família	
Saber se a família é inserida, ouvida e valorizada no processo de transição e quais as estratégias utilizadas.	A família é envolvida na planificação do processo de transição? De que modo?
Perceber se a família é ouvida e compreendida.	As prioridades e necessidades da família são tidas em conta no processo de transição?

Processo de Transição de Crianças com Desenvolvimento Atípico da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico

5º Bloco - Intervenção com a criança	
Perceber de que forma a criança é preparada para o processo de transição.	Que tipo de apoio é facultado a criança antes, durante e após o processo de transição?
Conhecer que tipo de intervenções são realizadas com a criança para a inclusão no 1º ciclo.	Quais as competências trabalhadas com a criança com Desenvolvimento Atípico para a inclusão no 1º Ciclo do Ensino Básico?
6º Bloco- Trabalho da Equipa	
Saber como ambas as equipas articulam no processo de transição de uma criança com Desenvolvimento Atípico.	Existe articulação entre a ELI e a Equipa Multidisciplinar do Agrupamento no processo de transição? Sim ou Não, Especifique?
Saber que fatores são necessários para que haja uma boa transição.	Quais consideram ser os principais fatores para uma transição bem-sucedida?

ANEXO II - QUESTIONÁRIO

O presente questionário está a ser realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial, do Instituto Politécnico de Portalegre, e tem como objetivo conhecer o processo de transição da Educação Pré-escolar para o 1º ciclo do Ensino Básico de crianças com desenvolvimento atípico. Todas as respostas são anónimas e confidenciais.

1º Dados do Inquirido

- **Habilitações académicas:**
 - Qual a formação Inicial?
 - Qual a formação Especializada?
- **Tempo de serviço:**
 - Qual o tempo de serviço total?
 - Qual o tempo de serviço na IPI?
 - Qual o tempo de serviço na ELI?

2º Questões Introdutórias

- 1- O que pensa sobre a Inclusão de crianças com desenvolvimento atípico na educação regular?

- 2- **Quais as condições acuteladas no pré-escolar para dar resposta adequada a crianças com Desenvolvimento Atípico?**
- 3- **Considera que a escola está preparada para acolher uma realidade diversificada? Porquê?**

3º Processo de Transição

- 4- **Considera que a preparação da transição do pré-escolar para o 1º ciclo é fundamental para as crianças? Em que medida?**
- 5- **Que impacto pode ter o processo de transição para uma criança com desenvolvimento atípico?**
- 6- **Quais as práticas a implementar para garantir uma transição bem-sucedida?**
- 7 - **Quanto tempo antes se começa, habitualmente, a trabalhar o processo de transição?**
- 8 - **Quais as estratégias mais utilizadas no processo de transição?**
- 9- **Considera que a problemática da criança influencia o modo como é estruturado o processo de transição? Se sim, especifique.**
- 10- **Quais as dificuldades que com maior frequência surgem durante os processos de transição?**

4º Envolvimento da Família

- 11- **A família é envolvida na planificação do processo de transição? De que modo?**
- 12- **As prioridades e necessidades da família são tidas em conta no processo de transição?**

13- Quais os apoios dados habitualmente à família durante o processo de transição?

5º Intervenção com a Criança

14 - Que tipo de apoio é facultado à criança antes, durante e após o processo de transição?

15 - Quais as competências trabalhadas com a criança com Desenvolvimento Atípico para a inclusão no 1º Ciclo do Ensino Básico?

6º Trabalho da Equipa

16 - São realizadas reuniões com a família? Com que frequência?

17 - Quem participa habitualmente nessas reuniões?

18- Existe articulação entre a ELI e a Equipa Multidisciplinar do Agrupamento no processo de transição? Especifique?

19- No processo de transição quais as principais preocupações dos profissionais da ELI? De que forma as tentam colmatar?

20- Quais consideram ser os principais fatores para uma transição bem-sucedida?

Obrigada pela colaboração