

## Introdução

O dicionário diz-nos que uma transição é uma "passagem de um local, estado, sentimento ou assunto, para outro" (in: Dicionário da Academia das Ciências). A investigação a nível nacional e a nível internacional sublinha a importância das transições na vida da criança e do jovem, ou mesmo do adulto, como podendo causar perturbação emocional ou social, bem como descontinuidades na aprendizagem (Petriwsky, Thorpe e Tayler, 2005). Assim, assegurar que cada transição seja bem sucedida é fundamental para o bem-estar social e emocional da criança mas, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo. Neste trabalho iremos abordar, especificamente, as questões da transição das crianças elegíveis no âmbito da intervenção precoce na infância para o primeiro ciclo do ensino básico, tendo por base uma perspectiva sistémica deste fenómeno, isto é, considerando que a criança faz parte de um sistema, que é o familiar, constituído por um conjunto de elementos inter-relacionados de forma dinâmica, num processo de constante mudança que é influenciado pelo meio social envolvente.

Rimm-Kaufmann e Pianta (2000) referem dois modelos distintos subjacentes à transição: (i) o modelo baseado apenas nas competências da criança, que falha porque estas competências apresentam uma grande variabilidade consoante os contextos e ao longo do tempo e (ii) o modelo que adopta uma perspectiva ecológica e desenvolvimental da transição. Se considerarmos que a transição, ao invés de se focar apenas nos pré-requisitos da criança para fazer face às exigências do novo ciclo de ensino, consiste num sistema organizado de interacções e transacções entre pessoas (criança, família, docentes, técnicos), contextos (casa, jardim-de-infância, escola) e ao nível institucional (organizações da comunidade, políticas educativas, etc.), necessitamos de um modelo que abranja toda as variáveis envolvidas nas transições e a relação dinâmica entre elas (Pianta & Walsh, 1996).

Numa revisão da literatura internacional efectuada por Rosenkoetter, Schroeder, Rous, Hains Shaw e McCormick (2009), os autores concluem que a investigação sobre os processos de transição é maioritariamente relativa a crianças que apresentam um desenvolvimento típico. No caso português, de um modo geral, a literatura sobre as

questões da transição é relativamente escassa e a que existe aborda, na maioria dos casos, os aspectos da transição e da continuidade entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, sem considerar a especificidade das situações das crianças que apresentam alterações na estruturas e/ou funções do corpo ou em risco desenvolvimental e que são alvo com as suas famílias, de serviços prestados no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

Este trabalho foi realizado com o objectivo principal de reflectir sobre as questões da transição de crianças elegíveis no âmbito do SNIPI para o primeiro ciclo do ensino básico, defendendo uma perspectiva sistémica, desenvolvimental e ecológica dos processos de transição.

Dividimos este trabalho em dois capítulos principais. No primeiro, após uma breve síntese da evolução da teoria e práticas em intervenção precoce na infância, iremos desenvolver uma concepção ecológica e desenvolvimental da transição, considerando-a como sendo um processo ao invés de um único acontecimento isolado e procurando definir o seu conceito, os seus componentes constituintes, os desafios que se impõem à operacionalização deste modelo de transição e, ainda, referir práticas que poderão facilitar a sua implementação no terreno.

Quanto ao segundo capítulo, nele iremos abordar o estudo empírico que realizámos, detendo-nos, essencialmente, sobre o objectivo e questões levantadas pela investigação e sobre os métodos que utilizámos para a recolha e análise de dados.

Salientamos que este se trata de um estudo de cariz exploratório e descritivo que pretendeu recolher informação sobre as percepções de pais de crianças elegíveis no âmbito da intervenção precoce na infância, relativamente à transição dos seus filhos para o primeiro ciclo do ensino básico. Assim, os participantes foram entrevistados e solicitados a descrever as suas experiências, identificando os procedimentos efectuados pelos profissionais envolvidos na transição, nomeadamente os docentes, educadores e técnicos de intervenção precoce na infância, e os efeitos deste processo sobre as crianças e a família. A informação recolhida através de entrevistas semi-estruturadas dirigidas a doze pais de crianças com necessidades especiais que frequentam escolas no concelho de Torres Vedras foi registada, analisada e interpretada, tendo como objectivo principal compreender como os procedimentos adoptados apoiaram as crianças e as famílias, contribuindo, deste modo, para identificar práticas eficazes a

implementar nos processos de transição de crianças elegíveis no âmbito da intervenção precoce na infância para o primeiro ciclo de escolaridade.

Por fim, no final deste capítulo, procedemos à análise dos resultados obtidos e discutimo-los à luz do objectvo principal deste estudo e das questões de investigação.

# **CAPÍTULO 1**

## **Enquadramento teórico**

### **1.1. Evolução das teorias e práticas em Intervenção Precoce na Infância**

Os programas actuais de intervenção precoce na infância integram práticas que se baseiam na evidência e têm como enquadramento teórico as perspectivas sistémicas, bioecológicas e transaccionais do desenvolvimento humano. Considera-se, assim, que o individuo se desenvolve como um organismo integrado num contexto ecológico amplo, holístico, através de interacções contínuas, dinâmicas e recíprocas com esse contexto.

Este estado da arte é o resultado da evolução conceptual acerca do desenvolvimento humano, iniciada nos anos sessenta com a divulgação da obra de Piaget que, ao contrário das teorias que pressupunham o desenvolvimento como pré-determinado e geneticamente estabelecido, defende a importância dos factores do meio e o desenvolvimento como sendo o produto da interacção entre o individuo e o meio.

Desta concepção, emergiu a adopção de programas que procuravam promover o desenvolvimento através do rearranjo das variáveis do meio, salientando-se nesta abordagem os designados programas de educação compensatória surgidos em meados da década de sessenta e, com especial destaque, o programa Head Start, mais abrangente que os outros. Na década de setenta, surgem as práticas de intervenção que procuram um envolvimento activo dos pais nos programas de estimulação. Da diversidade das práticas deste tipo, destaca-se o Programa Portage para Pais que, apesar de aspectos menos positivos, é pioneiro ao envolver os pais na promoção do desenvolvimento dos seus filhos.

É da análise dos resultados obtidos pelos primeiros programas de intervenção precoce na infância e da assimilação dos modelos transaccionais e ecossistémicos que se começa a equacionar a importância de se integrar o sistema familiar e a comunicação deste com outros sistemas do meio nas práticas de intervenção, dando-se a transição de um modelo centrado na criança e monodisciplinar para uma abordagem centrada na família e na comunidade, integrando a prestação pluridisciplinar de serviços diferentes (Almeida, 2009). Esta evolução, segundo Almeida (2009), enquadra-se conceptualmente no modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998), na perspectiva transaccional de Sameroff (Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff & Fiese, 1990), no modelo do contextualismo desenvolvimental de Lerner (1998) e na teoria de Wachs (2000a) acerca da variabilidade individual no desenvolvimento, e é designada por Dunst (2000b) de modelo de terceira geração para a intervenção precoce na infância. De facto, presentemente, o foco da intervenção ultrapassa largamente a criança e o seu desenvolvimento, reflectindo uma abordagem muito mais abrangente e contextualizada. Hoje, a intervenção precoce na infância é encarada como um conjunto de serviços e apoios, desenvolvidos com base numa relação de parceria com a família, com o objectivo de promover o desenvolvimento das crianças em idades precoces, com deficiência ou incapacidade ou em risco de atraso de desenvolvimento, tendo como pressupostos fundamentais, segundo Shonkoff e Meisels (2000), os seguintes: (i) o desenvolvimento humano não é pré-determinado nem geneticamente fixo, sendo as experiências precoces, quando adequadas, suficientemente poderosas para permitirem ultrapassar ou atenuar problemas de origem genética, biológica ou ambiental; (ii) o desenvolvimento humano só pode ser compreendido num contexto ecológico abrangente, do qual faz parte a família e a comunidade; (iii) a complexidade e abrangência na prática da intervenção precoce na infância determinam a necessidade de uma intervenção interdisciplinar ou, melhor, transdisciplinar.

Posto isto, considera-se que o papel atribuído à família na intervenção precoce na infância acompanhou a evolução conceptual acerca do processo pelo qual as crianças crescem e se desenvolvem. Segundo Shonkoff e Phillips (2000), todas as crianças necessitam de relações precoces que lhes proporcionem segurança, protecção, empatia, afecto, respeito e apoio para a resolução de problemas e aquisição de competências. Segundo Almeida (2009), os vários estudos realizados indicam, consistentemente, uma

correlação positiva entre um bom desenvolvimento cognitivo e socioemocional e a qualidade da relação pais-criança em idades precoces (Barnard et al., 1988, cit. Mowder, 1997). Assim, sendo as competências da criança fortemente determinadas pelo padrão interativo da díade, torna-se fundamental considerar a intracção pais-criança no processo de ajuda, perdendo relevância o enfoque apenas sobre a criança se o que se pretende é promover o seu desenvolvimento.

Partindo da afirmação de Bertalanffy (1972) para quem cada organismo é um sistema, isto é, uma ordem dinâmica de unidades e processos entre os quais se exercem interacções recíprocas, da mesma forma se pode considerar a família como um sistema aberto constituído por várias unidades ligadas no conjunto por regras de comportamento e funções dinâmicas, em constante interacção entre elas e em intercâmbio com o exterior (Andolfi, 1981). Deste modo, considerando que a criança é parte do sistema familiar, o processo de ajuda terá que abordar não só as necessidades e prioridades da criança, mas também as dos outros elementos do sistema.

Segundo Barber, Turnbull, Behr e Kerns (1988, cit. Almeida, 2009), no sentido de melhor compreender e intervir com a família, será importante considerá-la relativamente aos seguintes aspectos: (i) os recursos de que dispõe, considerando as características individuais de cada um dos seus elementos e as características estruturais, sociais, económicas e culturais do sistema familiar; (ii) as interacções estabelecidas ao nível dos subsistemas que a compõem e a comunicação da família nuclear com a família alargada, amigos e outras entidades e serviços da comunidade; (iii) o papel e funções dos elementos do sistema familiar e dos recursos, sobretudo informais, com que comunica, e (iv) a fase do ciclo vital em que se encontra, considerando que estas correspondem a períodos de crise que implicam o rearranjo da estrutura e funções do sistema familiar para se adaptar a novas necessidades.

O papel do profissional de intervenção precoce na infância num programa centrado na família implica, segundo Almeida (2009), as seguintes mudanças. Primeiro, basear-se num modelo da promoção de competências que capacite e fortaleça a família, ao invés de adoptar uma abordagem remediativa e terapêutica. Segundo, deverá considerar a família como parceira, o que implica partilhar com ela informação que lhe permita fundamentar as suas decisões e, ao mesmo tempo, estar receptivo e valorizar a sua capacidade de decidir. Sobre este segundo aspecto, acrescenta-se que a família necessita, sobretudo, de informação que lhe permita compreender melhor o problema da

criança e adequar as expectativas acerca do seu desenvolvimento, informação sobre os recursos disponíveis no presente e no futuro e informação sobre actividades a desenvolver com a criança e sobre a forma de melhor lidar com ela no dia a dia (Almeida, 2009). Terceiro, a família deverá ser perspectivada como um todo, cujas preocupações e necessidades ultrapassam aquelas que são inerentes à condição da criança. Por fim, o profissional deverá considerar a família como sendo um sistema aberto em comunicação com a comunidade, promovendo a sua inclusão e da criança nessa comunidade.

As transições, seja para o jardim-de-infância, para a escola ou para outro contexto, são momentos particularmente vulneráveis para as crianças e famílias, sendo o papel dos profissionais nestas situações, fundamental. No ponto seguinte vamos aprofundar as questões relacionadas com o processo de transição para o primeiro ciclo do ensino básico.

## **1.2. A transição para o primeiro ciclo do ensino básico**

### **1.2.1. Conceito de transição**

O dicionário diz-nos que uma transição é uma "passagem de um local, estado, sentimento ou assunto, para outro" (in: Dicionário da Academia das Ciências). A investigação a nível nacional e a nível internacional sublinha a importância das transições na vida da criança e do jovem, ou mesmo do adulto (Petriwsky, Thorpe & Tayler, 2005), como podendo causar perturbação emocional ou social, bem como descontinuidades na aprendizagem. Assim, assegurar que cada transição seja bem sucedida é fundamental para o bem-estar social e emocional da criança mas, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo.

Os primeiros trabalhos internacionais a abordar esta problemática datam de 1975

e 1977, por iniciativa do Conselho da Europa, e explicam a necessidade de organizar a escolaridade, nomeadamente o último ano da educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico com maior flexibilidade, com vista a facilitar a transição.

É essencial equacionar a transição da criança para a escola do primeiro ciclo de forma sistémica, isto é, considerando que ela faz parte de um sistema, que é o familiar, constituído por um conjunto de elementos inter-relacionados de forma dinâmica, num processo de constante mudança, que é influenciado pelo meio social envolvente. Tal como os indivíduos que a compõem, a família insere-se num contexto evolutivo e possui o seu ciclo vital, isto é, a família também nasce, cresce, amadurece e, habitualmente, reproduz-se em novas famílias, encerrando o seu ciclo vital com a morte dos membros que a originaram e a dispersão dos descendentes para constituir novos núcleos familiares. Assim, o desenvolvimento familiar reporta-se à mudança da família enquanto grupo, bem como às mudanças nos seus membros individuais, identificando-se uma sequência previsível de transformações na organização da vida familiar, em função do cumprimento de tarefas bem definidas, que corresponde ao seu ciclo vital (Relvas, 1996). A marcação das diferentes etapas do ciclo vital tem variado consoante os autores, tendo como referência a família nuclear tradicional, composta por pai, mãe e filhos, e a idade do filho mais velho. Entre as várias pesquisas as variações não são de grande relevo. Relvas (1996), tendo particularmente em atenção os dados fornecidos pela clínica, define um faseamento semelhante ao proposto por Minuchin e Fishman (1990), introduzindo uma alteração na terceira fase, designada de famílias com filhos em idade escolar ou adolescentes, que desdobra em duas, pois considera que a entrada na escola e a adolescência dos filhos colocam à família questões bem diferenciadas, não tanto em termos do sentido das mudanças, que será sempre a separação, mas em função do grau, qualidade e efeitos da própria mudança.

Segundo Relvas (1996), a transição da criança para a escola, é um momento crucial de abertura do sistema familiar ao mundo que o rodeia. É o primeiro grande teste à capacidade familiar relativa ao cumprimento da função externa. A família sente-se observada no que se refere ao seu retrato, num duplo sentido: primeiro em termos do desempenho da criança dita e, segundo, no que se refere às competências que aquela possui para viver e conviver com os outros. Assim, a entrada dos filhos na escola é a primeira crise de desmembramento que a família enfrenta, implicando em termos internos a separação e em termos externos o início da relação com um sistema novo,

bem organizado e altamente significativo. No caso específico das crianças com alterações nas funções e/ou estruturas do corpo ou em risco e suas famílias, as transições poderão ocorrer desde o princípio das suas vidas e, frequentemente, incluem um número significativo de períodos de mudança. Mesmo antes do início do pré-escolar, estas crianças e respectivas famílias poderão ter sido conduzidas através de vários serviços, prestados por diversas entidades, implicando a aquisição pelos familiares de informação e competências que não foram antecipadas e requerendo um conjunto de adaptações por parte destes, quer ao nível comportamental quer emocional.

### **1.2.2. A transição numa perspectiva ecológica**

Rimm-Kaufmann e Pianta (2000) referem dois modelos distintos subjacentes à transição: (i) o modelo baseado apenas nas competências da criança, que falha porque estas competências apresentam uma grande variabilidade consoante os contextos e ao longo do tempo (La Paro & Pianta, 2001) e (ii) o modelo que adopta uma perspectiva ecológica e desenvolvimental da transição. De facto, se considerarmos que a transição, ao invés de se focar apenas nos pré-requisitos da criança para fazer face às exigências do novo ciclo de ensino, consiste num sistema organizado de interações e transações entre pessoas (criança, família, docentes, técnicos), contextos (casa, jardim-de-infância, escola) e ao nível institucional (organizações da comunidade, políticas educativas, etc.), necessitamos de um modelo que abranja toda as variáveis envolvidas nas transições e a relação dinâmica entre elas (Pianta & Walsh, 1996).

Bronfenbrenner (1989) descreve a adaptação da criança ao jardim-de-infância ou ao primeiro ciclo como paradigmática da sua competência para funcionar bem numa variedade de contextos ecológicos. Uma abordagem por sistemas ecológicos pressupõe que nenhuma das situações vividas pela criança opera de modo independente das outras, daí a profunda ligação entre o contexto pré-escolar, e a família, ou entre a escola do primeiro ciclo e o jardim-de-infância, sendo estes contextos simultaneamente afectados por outros factores externos, como, por exemplo, o emprego dos pais, as políticas de apoio à infância, etc. De acordo com a teoria de Bronfenbrenner, a criança em situação de transição ocupa, pelo menos, três microssistemas ecológicos que são

interdependentes, nomeadamente o mundo da família, o mundo do jardim-de-infância e o mundo da escola, resultando, da intercepção entre os elementos destes microsistemas, o que designa de mesosistema. Esta abordagem considera, também, o exosistema, constituído por acontecimentos e iniciativas nas quais a criança não está presente, mas que a poderão influenciar, como, por exemplo, o emprego dos pais ou a organização da comunidade envolvente. Por fim, temos ainda o macrosistema, que engloba as concepções teóricas, o sistema de valores, a cultura e as políticas governamentais que vão influenciar os níveis anteriores. Assim, nesta perspectiva considera-se que no período da transição se verifica um conjunto de factores que influenciam a criança, sendo fundamental identificá-los e compreender a relação entre eles (Belsky & Mackinnon, 1994; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Shonkoff & Phillips, 2000; Meisels, 1999). Variáveis relativas à própria criança, à família, ao jardim-de-infância, à escola que irá frequentar, aos profissionais participantes, aos pares e à comunidade estão interligadas e são interdependentes durante todo o período de tempo em que decorre a transição (Rimm & Pianta, 2000). Isto é, as relações entre a criança, a família, escola e comunidade durante a transição para outro contexto condicionam o próprio desenvolvimento e transformações da criança, tornando-se necessário, ao invés de se enfatizar apenas o nível de competências da criança num dado momento, considerar a organização dos elementos de vários sistemas e como estes inibem ou suportam as competências da criança ao longo do tempo.

### **1.2.3. A transição enquanto processo**

Dado que a transição implica mudanças específicas nos serviços prestados à criança e sua família, esta poderá ser considerada como sendo um processo gradual e complexo, ao invés de um acontecimento ou produto pontual específico. De facto, este processo começa antes da concretização da transição da criança de um para o outro nível de ensino e sistema de serviços e prolonga-se para além do momento em que se consuma. Trata-se de um processo complexo que leva a família e a criança a efectuar vários ajustamentos ao nível das suas rotinas, expectativas e laços sociais, necessitando de suporte e de monitorização no sentido de ser bem sucedida. O seu planeamento

impõe-se, dada a multiplicidade de intervenientes que requer e a complexidade das decisões que implica. A necessidade de se envolver vários elementos de vários sistemas torna essencial a colaboração entre as partes, sendo crucial o papel desempenhado por cada uma delas. Pela magnitude dos ajustamentos requeridos à família, implica, também, uma importante componente emocional, geralmente associada ao facto de se transitar de uma abordagem mais centrada na família e, em alguns casos, domiciliária para outra, mais institucional e focada na criança. (Hains, Rosenkoetter, Fowler, 1991; Hanson, Beckman et al., 2000).

#### **1.2.4. Os componentes do processo de transição**

A transição implica um conjunto de ajustamentos para as crianças, para as famílias e para os profissionais dos diversos serviços participantes. Quatro grandes componentes irão seguidamente ser analisados, no sentido de se distinguir as muitas dimensões da transição que influenciam e determinam o seu sucesso ou insucesso, nomeadamente as características e experiências pessoais dos participantes, as relações entre estes estabelecidas, a quantidade e qualidade do suporte prestado e as variáveis implicadas nos procedimentos efectuados.

##### **1.2.4.1. As características e experiências pessoais**

As diversas personalidades, objectivos, expectativas e tipos de interacção social característicos das crianças, famílias e profissionais envolvidos, nomeadamente os educadores, os docentes e os técnicos dos serviços intervenção precoce na infância, influenciam os processos de transição.

No caso das crianças, as características de personalidade, a linguagem e aptidões de comunicação e o tipo de interacção que estabelecem com os outros, poderão determinar o sucesso da transição para outro contexto de aprendizagem. As evidências apontam para uma relação directa entre os processos da família enquanto sistema e as competências e preparação da criança para iniciar a escolaridade obrigatória (e. g. Alexander & Entwisle, 1988; Barth & Parke, 1996; Pianta & Harbers, 1996). Os

comportamentos dos pais, as rotinas, as vivências proporcionadas à criança no plano sociocultural, entre outros aspectos, determinam as suas aptidões auto-reguladoras, a sua linguagem, a pré-literacia e as competências sociais exigidas pela escola (Belsky & MacKinnon, 1994; Bradley, Caldwell & Rock, 1988; Pianta & Walsh, 1996). Verifica-se, assim, um impacto directo dos processos da família sobre as competências da criança e, de forma menos directa, também a comunicação e envolvimento dos pais com a escola, a cultura da família e os valores académicos que transmitem condicionam a atitude e desempenho da criança face à escolaridade (Pianta & Walsh, 1996; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Durante muitos anos, pensava-se que uma inserção positiva na escolaridade básica se fazia através de processos directos de indução, nomeadamente usando fichas de iniciação à escrita e leitura ou exercícios gráficos em linhas ou papel quadriculado. Até aos anos oitenta, a investigação afirmava que os factores indicativos de uma inserção positiva no primeiro ciclo se prendiam com indicadores de sucesso escolar nas aprendizagens formais. Porém, estudos mais recentes desenvolvidos nos últimos vinte anos apontam para um número muito mais amplo de competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória, por exemplo, competências relacionadas com os métodos e hábitos de estudo da criança (Griebel & Niesel, 2003).

Igualmente importante, são as competências sociais de cooperação, isto é, a capacidade da criança para se inserir num grupo de pares e de cooperar com eles no desenvolvimento de tarefas comuns (Griebel & Niesel, 2003). Para atingir este desempenho as crianças devem demonstrar ser capazes de fazer amigos e de serem aceites no grupo de colegas. Desde o final dos anos oitenta que se desenvolvem estudos no âmbito da psicologia social que indicam que a criança não aceite pelos seus pares desenvolve dificuldades nas aprendizagens formais, podendo ter insucesso educativo (Ladd, 1990, Asher & Coie, 1990). Entende-se, portanto, quão crucial se torna, durante os anos pré-escolares, uma intervenção precoce de modo a diminuir efeitos futuros das dificuldades de inserção social das crianças pequenas (Ktaz & McLellan, 1997).

A autoconfiança é também uma competência decisiva na integração escolar. Uma criança com baixa auto-estima dificilmente se interessa pelos processos de aprendizagem mais elaborados que lhe vão ser exigidos. Por outro lado, a auto-estima está directamente correlacionada com a capacidade de se afirmar num grupo de pares. Criar situações para que a criança ganhe autoconfiança, se descubra a si própria como

capaz de exercer o seu poder sobre as coisas, os objectos e as situações, de modo a modificá-las, poderá ser uma forma de se intervir precocemente e de ajudar a criança que, eventualmente, revela maiores dificuldades a este nível.

A capacidade de autocontrolo é uma competência básica de inserção no primeiro ciclo. Quer nas interações sociais quer nos processos de gestão das actividades em sala de aula, a criança precisa de capacidade de domínio pessoal, de concentração, de fazer face à frustração. A aquisição de hábitos de trabalho faz-se predominantemente nestas idades e a criatividade só pode emergir com base numa atitude de profunda disciplina interior e exterior. Decorrente desta competência está a capacidade de resiliência (Wustmann, 2003), isto é, a capacidade de fazer face à frustração e à privação de forma dinâmica e positiva.

No caso específico das crianças com necessidades educativas especiais, as características e severidade da incapacidade ou dos factores de risco desenvolvimental, poderão ser determinantes nas opções tomadas ao nível do contexto educativo escolhido para a transição, bem como os recursos que irão ser disponibilizados no sentido de compensar as suas necessidades. Por exemplo, tal como constata as investigações de Hanson, Beckman et al. (2000), a capacidade da criança para funcionar autonomamente poderá determinar a decisão sobre adoptar uma abordagem mais ou menos inclusiva ou especializada. Estes autores referem ainda um caso de uma criança portadora de uma perturbação pervasiva do desenvolvimento, em que os profissionais envolvidos no processo de transição reagem de forma diferente, consoante se classificava a criança enquanto autista ou como apresentando uma perturbação da linguagem e comunicação. Assim, considera-se que as características da incapacidade ou risco poderão condicionar a percepção e atitudes dos docentes.

As práticas culturais da criança e família poderão não corresponder às expectativas dos profissionais e factores como a raça, etnia, e identidade cultural exercem influência no processo de transição (Hanson, Gutierrez, Morgan, Brennan & Zercher, 1997). Por exemplo, verifica-se que quando as famílias iniciam o processo tendo já experienciado discriminação na base da raça, género, ou grau de habilitações literárias, trazem com elas esses antecedentes, tornando-se mais sensíveis à dinâmica da interacção entre os participantes no processo.

Factores relativos ao estatuto socioeconómico da família poderão, também, limitar a sua capacidade para colaborar e participar no processo de transição. Por

exemplo, questões como a falta de transporte ou a dificuldade em deixar o trabalho condicionarão a colaboração e participação da família.

A língua materna da criança e da sua respectiva família, também poderá influenciar a escolha da escola que irá frequentar, bem como o próprio processo de transição. De facto, no caso de crianças estrangeiras, na esmagadora maioria das situações, os profissionais intervenientes não dominam fluentemente o principal idioma da criança e da família, o que poderá, por sua vez, constituir um obstáculo às transacções estabelecidas entre os intervenientes.

Os docentes e educadores têm um papel crucial no processo de transição. As suas atitudes e experiências com crianças com diversos tipos de incapacidade, ou a falta dela, poderão ser determinantes nas decisões relativamente à integração da criança no contexto educativo. Hanson, Beckman, et al. (2000) constataam que os profissionais no âmbito de um programa de intervenção precoce na infância, têm um papel fundamental ao disponibilizarem às famílias a informação de que necessitam para o processo de transição e ao facilitarem a comunicação entre os educadores do pré-escolar e os docentes do primeiro ciclo. Posto isto, e considerando que é importante e significativa a influências dos profissionais no processo de transição, torna-se fundamental a sua formação, nomeadamente ao nível das capacidades de comunicação e de mobilização de parcerias com as famílias. Para além disso, estes profissionais deverão receber também treino no sentido proporcionarem às crianças e famílias serviços que respeitam a sua diversidade. De facto, tal como as crianças e famílias, os profissionais participantes também trazem com eles as suas próprias atitudes, expectativas, experiências e os seus antecedentes culturais para o processo de transição, verificando-se que quando estes aspectos estão em sintonia com os das famílias com quem trabalham, torna-se mais provável que resultados positivos sejam alcançados.

#### **1.2.4.2. As relações entre os participantes**

A eficácia das transições é fortemente condicionada pela relação de colaboração estabelecida entre as famílias e os profissionais, Por um lado, são as famílias quem melhor conhece a criança e, por outro, os profissionais poderão deter os conhecimentos especializados que as famílias necessitam para maximizar o desenvolvimento da criança. Assim, o sucesso do processo de transição é determinado pela eficácia da

comunicação entre as famílias e os profissionais que prestam os serviços, inclusive os educadores e docentes, sendo recomendado, segundo a DEC (Division for Early Childhood), que estes serviços se baseiem numa abordagem centrada na família (Sandall, McLean & Smith, 2000).

#### **1.2.4.3. A quantidade e qualidade do suporte prestado**

O suporte prestado pelos profissionais envolvidos depende das necessidades específicas de cada criança e família. Tal como a comunicação e interacção que se estabelece, não existe uma fórmula aplicável a todos os casos e situações. Assim, em algumas situações, este suporte poderá ser de natureza mais formal, providenciado por profissionais que preparam de forma sistemática a criança e a família para a transição, baseando-se, neste caso, na aquisição de competências por parte da criança que facilitem a sua integração no novo ciclo de escolaridade ou na aquisição por parte da família de informação sobre as opções que tem no âmbito do processo de transição. Noutras situações, o suporte prestado poderá ser de um tipo predominantemente informal, escutando os elementos da família, os docentes, educadores e profissionais participantes e promovendo a comunicação e interacção entre todas as partes envolvidas. Quanto à quantidade ou intensidade do suporte proporcionado pelos profissionais, esta será variável consoante as características e necessidades apresentadas pela criança e pela família.

#### **1.2.4.4. Variáveis dos procedimentos efectuados**

As directrizes legais sobre a transição das crianças para o primeiro ciclo encontram-se integradas na legislação que regulamenta o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente no sistema educativo português e na lei sobre o apoio às crianças e famílias elegíveis no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Referimo-nos, respectivamente, ao Decreto-Lei nº3/2008 e ao Decreto-Lei nº281/2009 e, apesar de em ambos vir referida a necessidade de se fazer constar nos planos de apoio à criança e à família aspectos relativos ao planeamento da transição da criança para o primeiro ciclo, as directrizes sobre este assunto são vagas, não explicitando procedimentos ou práticas que

permitam operacionalizar este processo. De facto, em ambos os casos a legislação limita-se a estipular o planeamento escrito da transição das crianças do pré-escolar para o primeiro ciclo, acrescentando a necessidade de articulação entre os dois níveis de ensino, mas não menciona práticas nem procedimentos a efectuar pelos serviços competentes no sentido de assegurar o sucesso do processo de transição.

No caso específico do Decreto-Lei nº3/2008, que rege o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente no sistema educativo português, este parece-nos redutor no sentido em que se foca essencialmente na criança e suas necessidades, sobretudo no plano educativo, quanto muito reabilitativo ao considerarmos a possibilidade que dá à mobilização de recursos terapêuticos, descurando que o desenvolvimento deverá ser perspectivado num contexto ecológico abrangente que considere a família e a comunidade. Por outro lado, este decreto lei demonstra, ainda, não reconhecer a complexidade das variáveis implícitas nos processos de acompanhamento das crianças, ao relegar para segundo plano a organização inter-serviços, isto é, parece-nos muito vago relativamente ao incentivo da articulação e colaboração entre diversos serviços, nomeadamente os serviços de intervenção precoce na infância exteriores ao próprio Ministério da Educação. Assim, questiona-se até que ponto o nosso sistema educativo considera a criança e o seu desenvolvimento numa perspectiva que abranja a família e a comunidade, ou seja, até que ponto o enquadramento da criança e do seu desenvolvimento reflectido na legislação do sistema educativo é compatível com a perspectiva sistémica e ecológica que deverá subjacer às práticas no âmbito das crianças com necessidades especiais, inclusive nas situações específicas da transição destas crianças para o primeiro ciclo do ensino básico. De facto, pensamos ser importante proceder-se ao estudo e desenvolvimento de práticas a implementar pelos profissionais que maximizem o sucesso do processo de transição e na legislação deverão constar as directrizes que guiem o próprio processo e promovam a articulação e colaboração entre o pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico.

### **1.2.5. Desafios à implementação dos processos de transição**

Todas as transições requerem ajustamentos, quer para os indivíduos participantes quer para os sistemas. No caso das crianças com incapacidade ou em risco e suas famílias, os desafios que se colocam são ainda maiores, porque implicam um maior número de transições entre sistemas. Alguns desses desafios referidos na literatura incluem: (i) mudar de um sistema de serviços para outro, (ii) diferenças nos requisitos de elegibilidade estipulados por serviços institucionalmente diferentes, (iii) novas exigências sobre a participação da criança, (iv) expectativas diversas relativamente ao comportamento e desempenho da criança, (v) diferenças no nível ou grau de envolvimento e treino dos profissionais que lidam com a criança e a família e (vi) mudança nos quadros conceptuais subjacentes às práticas de cada tipo de serviço.

#### **1.2.5.1. A continuidade entre o pré-escolar e o primeiro ciclo**

Wolery (1999) salienta que a continuidade dos serviços prestados à criança e à família é crucial para a minimização das disrupções que estas experienciam ao longo e entre as transições. À medida que a criança cresce, esta vai integrando diferentes contextos educativos aos quais correspondem diversos tipos de serviços prestados. Apesar da continuidade constituir um objectivo desejável, existe um conjunto de factores que poderão pô-la em causa, nomeadamente diferentes critérios de elegibilidade adoptados por diferentes instituições e serviços e o facto de diferentes ciclos de ensino diferirem quanto à participação exigida à criança e à família. A prioridade dada à inclusão também poderá variar consoante os estabelecimentos de ensino ou escolas. Para uns, a inclusão poderá ser uma prática estabelecida e prioritária, enquanto no caso de outras escolas, os profissionais poderão estar menos preparados para admitir crianças com necessidades educativas especiais, o que não facilitará o processo de transição.

Uma questão contemporânea que se coloca é se o importante é preparar a criança para a entrada na escola ou preparar a escola para a sua integração e inclusão. Segundo alguns autores (Pianta, Cox Taylor, & Early, 1999; Sainato & Morrison, 2001), a abordagem que enfatiza a preparação do ambiente escolar no sentido de integrar um leque mais abrangente de crianças com diversas características ao invés de requerer que

as crianças adquiram determinado grau de desempenho para poderem participar, é a que melhor assegura a continuidade entre serviços, minimiza as interrupções na transição entre contextos e permite uma abordagem da transição focada na família e na comunidade envolvente.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Art. 8, ponto 2) indica que "a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico". Este pressuposto da Lei é muito importante porque atribui ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior. No caso específico das orientações curriculares para a educação pré-escolar a legislação defende que "é função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte" (DEB, 1997b). Assim, os educadores e os professores do primeiro ciclo deverão tomar iniciativas variadas conducentes a uma sequencialização dos dois níveis educativos, tornando-se necessária uma construção da transição (Griebel & Niesel, 2003)

A Lei de Bases do sistema Educativo, aprovada em 1986, considera a educação pré-escolar como parte do sistema educativo, mas, simultaneamente, ao considerar que do sistema escolar apenas fazem parte o ensino básico, secundário e superior, marginaliza a educação pré-escolar. De facto, os objectivos enunciados na lei referem o desenvolvimento global e harmonioso da criança, marcando a especificidade e a autonomia desta fase sem estabelecer directrizes com vista à articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico. Como refere Bairrão (1997), da leitura da Lei de Bases depreende-se que se valoriza, essencialmente, o desenvolvimento global da criança, sem que a preparação para a escolaridade obrigatória seja considerada uma função deste nível. Aliás, a não obrigatoriedade relativamente à educação pré-escolar, poderá ser entendida como um reforço da visão segmentária que emana da Lei de Bases que rege o sistema educativo. Em 1997, a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97), ao adoptar o conceito de educação básica para englobar educação pré-escolar e primeiro ciclo, dá um passo em frente na importância da articulação e continuidade entre estas duas etapas; porém, ao estabelecer a tendencial universalidade da educação pré-escolar, torna-se ambígua, uma vez que, contrariamente ao que sucede no primeiro ciclo, descarta a sua obrigatoriedade e, conseqüentemente, a importância crucial desta fase do processo de ensino-aprendizagem.

O Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (PEDEPE), refere a educação pré-escolar como sendo a primeira etapa da educação básica, devendo esta desenvolver-se em articulação com os outros níveis de ensino, isto é, defende a harmonização entre o jardim-de-infância e a escola do primeiro ciclo, numa perspectiva de progressividade. Porém, esta concepção pode deturpar o termo de articulação, ao suscitar a ideia de antecipação da escolaridade, pondo em causa a especificidade e autonomia da educação pré-escolar consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo. Ribeiro (1996), argumenta que a educação pré-escolar poderá ter a sua identidade e especificidade ameaçadas se se promover a escolarização do jardim-de-infância, em detrimento da perspectiva do desenvolvimento global da criança. Apesar desta crítica, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997, consagra definitivamente a educação pré-escolar como sendo a primeira etapa da educação básica e propõe, entre os seus objectivos, contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem, o que implica a articulação entre o primeiro ciclo e o pré-escolar de modo a se promover a sequencialidade educativa e o sucesso escolar futuro. Esta concepção encontra-se, também, patente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), publicadas no seguimento da Lei-Quadro ao apelar para a reflexão e diálogo dos professores e educadores sobre a importância da continuidade educativa entre ciclos e para a articulação curricular de modo a que sejam criadas condições que assegurem o sucesso de cada criança que inicia o 1º ciclo. Para além da articulação entre pré-escolar e primeiro ciclo solicitada pela legislação, a Lei-Quadro e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ao referirem as finalidades, os objectivos e as metodologias a adoptar pelos educadores numa perspectiva de sequencialidade progressiva entre níveis de ensino, procuram salvaguardar a autonomia e especificidade da educação pré-escolar defendida pelos autores que receiam a escolarização do jardim de infância. Porém, apesar destes avanços, a legislação continua sem explicitar directrizes que operacionalizem a articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, restando aos profissionais desenvolver práticas que concretizem a sequencialidade progressiva entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, preservando, simultaneamente, a identidade e autonomia da educação pré-escolar em relação ao nível de ensino posterior.

### **1.2.5.2. A preparação e treino dos profissionais**

É maior importância que os profissionais se encontrem devidamente preparados e treinados no sentido de responderem com eficácia às situações que se colocam neste âmbito. A formação base dos profissionais que prestam serviços às crianças com alterações nas estruturas e funções do corpo ou em risco e suas famílias, é bastante diversificada. Vários estudos documentam as atitudes e práticas dos profissionais que trabalham com crianças portadoras de necessidades especiais, evidenciando que são aqueles que não receberam treino nem adquiriram experiência de trabalho nesta área, quem revela maior dificuldade na adaptação ao trabalho com as crianças e suas famílias (Buysse, Wesley, Keyes & Bailey, 1996; Dinnebeil, McInerney, Fox & Juchartz-Pendry, 1998). Assim, considera-se da maior importância a preparação específica dos profissionais e nos assuntos relativos às crianças com necessidades especiais, inclusive no tema da transição destas para a escolaridade obrigatória.

A capacidade dos profissionais para lidar com a diversidade apresentada pelas crianças e famílias que atendem, é um aspecto fundamental dos processos de intervenção. Para além do quadro teórico ou conceptual subjacente à prática dos diversos profissionais, o arsenal de estereótipos e pré-conceitos que todos trazemos connosco, influencia significativamente o serviço que prestamos às crianças e famílias. Hanson et al. (1998), num estudo realizado em contexto pré-escolar, constata que os valores culturais da comunidade e, em particular, dos elementos do grupo de jardim-de-infância, ao tolerarem a diversidade das características entre os indivíduos, facilitam a inclusão de crianças com incapacidade nesse contexto.

### **1.2.6. Práticas recomendadas para o processo de transição**

Como vimos anteriormente, a transição não se trata apenas de um acontecimento isolado, mas sim de um processo que se inicia antes da transição da criança se concretizar e se prolonga depois da transição consumada. Este processo envolve um conjunto de procedimentos, quer ao nível dos serviços quer ao nível das normas legais, e implica ajustamentos emocionais e comportamentais das crianças e famílias que o experienciam, nomeadamente a necessidades de adaptação a serviços mais focados na

criança à medida que esta cresce, deixando para trás uma abordagem de intervenção centrada na família.

#### **1.2.6.1. O enfoque nas relações**

As características da criança, da família e dos profissionais envolvidos no processo de transição da criança para o 1º ciclo interagem entre si e influenciarão o próprio processo e os resultados que dele derivam. Kalmanson e Seligman (1992) referem a importância fundamental da qualidade da relação entre os profissionais envolvidos e a família no sucesso de todas as intervenções, mesmo quando a relação não é, ela própria, o foco da intervenção.

As relações estabelecidas entre os elementos envolvidos no processo poderão contribuir para suavizar a transição e o sucesso experienciado pelos participantes. Verifica-se, frequentemente, compatibilidade entre as necessidades, objectivos e expectativas da criança e sua família e as da escola e serviços que os recebem. Nestas circunstâncias, habitualmente, o background cultural da criança e da família é compatível com o esperado no novo contexto, a criança possui os pré-requisitos que lhe permitirão participar e beneficiar plenamente das actividades da escola e as famílias e os profissionais partilham quadros teóricos semelhantes relativamente aos objectivos e métodos do processo de ensino-aprendizagem. Porém, esta compatibilidade nem sempre se verifica, nomeadamente nos casos de crianças com necessidades educativas especiais, havendo vantagens em perspectivarmos a transição como um processo gradual e complexo, que requer adaptações emocionais e comportamentais por parte da família e da criança, ao invés de a considerarmos como sendo um único acontecimento isolado.

#### **1.2.6.2. A importância da comunicação e colaboração entre os participantes**

As transições bem sucedidas são construídas sobre uma plataforma de respeito pela cultura da família e os serviços proporcionados são centrados na família, caracterizando-se por uma comunicação e colaboração eficaz entre os intervenientes no processo. Ainda que se verifiquem incompatibilidades entre os objectivos e expectativas das famílias e as dos profissionais, se a relação estabelecida entre as partes é adequada, os conflitos poderão ser minimizados (Hains et al., 1991; Rosenkoetter et al., 1994). De facto, a colaboração entre a família da criança, os educadores, os docentes e os técnicos

de intervenção precoce na infância, é crucial para o sucesso do processo de transição (Hains et al., 1998).

Uma colaboração e comunicação efectivas têm maiores probabilidades de acontecer se a relação entre a família e os profissionais se basear numa parceria, em que se partilham objectivos e interesses comuns e os papeis e funções dos elementos de ambas as partes são definidos por mutuo acordo, visando a colaboração entre os participantes (Dunst & Paget, 1991). Segundo Dunst, Trivette e Johanson (1994), as parcerias óptimas são aquelas que promovem as competências dos elementos da família para atingir os seus próprios objectivos. Assim, as famílias terão que ser perspectivadas como sendo um parceiro cujo estatuto epistemológico é tão importante quanto o dos profissionais, facilitando-se deste modo a sua participação e tomada de decisão no processo de transição. Uma estratégia útil para se promover a desejada participação é envolver as famílias no planeamento prévio do processo de transição das crianças para o primeiro ciclo do ensino básico, estabelecendo-se em conjunto procedimentos ou acções a realizar e partilhando informação num formato provido de significado e pertinência, quer para a família quer para os profissionais. Outra estratégia consiste na criação de mecanismos que permitam tornar vívidas as competências e dificuldades das crianças alvo dos processos de transição, através, por exemplo, de imagens gravadas dos comportamentos e desempenho da criança no contexto pré-escolar ou outros registos que possibilitem aos profissionais envolvidos construir uma imagem do comportamento, competências e dificuldades da criança alvo do processo de transição. Esta estratégia, se conduzida tendo como objectivo a participação activa da família, poderá, ainda, aprofundar a compreensão das circunstâncias, necessidades, forças e recursos da criança e da família e, paralelamente, perspectivar as últimas como sendo os decisores principais das escolhas a efectuar. De facto, frequentemente, são os profissionais que detêm o poder das decisões, porque são eles quem tem acesso e controlo privilegiados sobre os recursos das instituições envolvidas no processo de transição. Porém, também têm a oportunidade de criarem um contexto propício ao envolvimento das famílias enquanto parceiros plenos no planeamento e implementação de práticas visando uma transição bem sucedida das crianças do pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico. Destacar um coordenador de serviços ou um docente que guie a família através do percurso da transição, poderá revelar-se da maior importância. Preferencialmente, o profissional escolhido para conduzir o processo é o

que melhor conhece a criança e a família, cabendo-lhe facilitar o acesso da família aos recursos e providenciar a preparação emocional e comportamental da criança para a entrada no primeiro ciclo. Essencialmente, estes profissionais constituem o elo de ligação entre a família e o contexto futuro em que a criança irá ser integrada, disponibilizando informação acerca das características comportamentais e desenvolvimentais da criança, iniciando contactos com as instituições que a irão receber, visitando a futura escola e prestando à família recomendações úteis para as suas decisões. Para além de ajudar a família relativamente aos aspectos processuais, estes profissionais tem ainda a função de proporcionar suporte emocional necessário ao longo do processo de transição.

Para além dos profissionais que encaminham ou referenciam a criança para o primeiro ciclo do ensino básico, os profissionais que a recebem no novo contexto escolar também desempenham um papel importante, sendo desejável que disponibilizem às famílias informação sobre a escola e os recursos existentes e mobilizem respostas às necessidades específicas da criança, mesmo para além do plano educativo. De facto, estes deverão participar activamente no processo de transição, disponibilizando informação e oportunidades que facilitem a participação das famílias no processo, permitindo, inclusive visitas destas à escola nos períodos pré e pós transição, revendo os dados sobre as crianças e, eventualmente, mobilizando recursos materiais que permitam garantir a resposta eficaz às necessidades de acessibilidade das crianças no novo contexto.

### **1.2.6.3. A preparação das crianças, famílias e profissionais para a transição**

A transição das crianças para o primeiro ciclo do ensino básico requer planeamento e preparação no sentido de se suavizar as mudanças e disrupções e garantir o sucesso.

Atwater, Orth-Lopes, et al. (1994), numa revisão da literatura sobre a preparação das crianças para a entrada no primeiro ciclo do ensino básico, colocam em causa a adequabilidade desenvolvimental de se basear a preparação das que apresentam determinadas necessidades especiais, na aquisição de competências pré-académicas. Estes autores nos seus estudos concluem que mais importante do que a aquisição de competências do tipo académico, algumas crianças com necessidades especiais mais

profundas beneficiam em desenvolver aptidões funcionais que lhes permitam uma maior autonomia e independência face aos cuidados dos adultos e uma maior participação nos jogos com os pares e nas actividades de natureza social. Existem vários programas que têm como objectivos a promoção da participação das crianças com necessidades especiais nas actividades de grupo e a aquisição por parte destas de aptidões na área da autonomia, sendo um dos exemplos desta abordagem, o modelo desenvolvido por Carta, Atwater e Schwartz (1991, 1992), incluído no Projecto SLIDE (Skills for Learning Independence in Diverse Environments; Carta, Elliott et al., 1992). Para além destas competências relativas à interacção com o grupo de pares e autonomia, Atwater, Orth-Lopes, et al., (1994), verificaram que as aptidões de auto-ajuda e de interacção social também facilitam o sucesso da transição.

Apesar das competências que temos vindo a referir facilitarem a transição das crianças com necessidades especiais para o 1º ciclo do ensino básico, estas não deverão ser consideradas como pré-requisitos para a participação no novo contexto ou como se de uma experiência inclusiva plena se tratasse; isto é, porque as crianças com necessidades especiais poderão apresentar menos facilidades em generalizar o uso das aptidões adquiridas ao novo contexto, torna-se essencial a intervenção e instrução das crianças durante as actividades e rotinas na escola, de modo a que participação e inclusão das crianças seja efectiva.

Em conjunto com as crianças, também as famílias transitam para um novo contexto, isto é, as famílias irão ser confrontados com novas situações, novas terminologias, novas regras, novas exigências de participação e novos profissionais com quem estabelecerão novas relações. Famílias que tenham menos facilidade em lidar com o novo sistema de serviços devido a barreiras de natureza cultural, socioeconómica ou outras poderão estar em desvantagem para assegurar os serviços e informação de que necessitam. Os estudos sugerem que o acesso das famílias a informação relativa às normas que regulamentam o sistema educativo, às opções disponíveis ao nível institucional e de serviços e a informação sobre os procedimentos a efectuar condicionam de forma crucial a sua capacidade de participação e o processo de tomada de decisão relativamente a aspectos que respeitam às suas crianças (Hanson, Beckman, et al., 2000; Hanson et al., 2001). De facto, as famílias têm necessidade de aceder a informação que seja disponibilizada na sua língua de origem e se adequa ao seu nível de literacia. Pessoas que acompanhem a família durante o processo de transição,

profissionais ou outros, que estejam familiarizados com as necessidades da criança e da família e que conheçam as suas especificidades, forças e recursos, poderão ser da maior importância para guiar a família durante o percurso da transição.

Para além da preparação das crianças e famílias relativamente ao processo de transição, é também fundamental que os profissionais se encontrem devidamente preparados e treinados no sentido de responderem com eficácia às situações que se colocam neste âmbito. Vários estudos documentam as atitudes e práticas dos profissionais que trabalham com crianças portadoras de necessidades especiais, evidenciando que são aqueles que não receberam treino nem adquiriram experiência de trabalho nesta área, quem revela maior dificuldade na adaptação ao trabalho com as crianças e suas famílias (Buysse, Wesley, Keyes & Bailey, 1996; Dinnebeil, McInerney, Fox & Juchartz-Pendry, 1998). Assim, considera-se da maior importância a preparação específica dos profissionais nos assuntos relativos às crianças com necessidades especiais, inclusive a preparação específica destes no âmbito da transição destas para a escolaridade obrigatória.

São bastante diversos os treinos e as orientações dos profissionais que prestam serviços às crianças com alterações nas estruturas e funções do corpo ou em risco e suas famílias. Por exemplo, alguns apresentam uma formação de base mais especializada, como no caso dos terapeutas da fala ou dos fisioterapeutas, outros poderão ter recebido uma formação mais ou menos académica em cuidados de infância e outros, ainda, poderão atender a criança numa vertente essencialmente educativa, como é o caso dos docentes. O facto de o trabalho com as crianças e as famílias implicar a intervenção de vários profissionais oriundos de diversas áreas do conhecimento e com diferentes graus de treino, impõe a articulação e coordenação de procedimentos entre todos, no sentido de se alcançar a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade desejável.

#### **1.2.6.4. A influência dos procedimentos no processo de transição**

Porque os serviços prestados à criança e à família durante a transição, requerem o envolvimento de várias instituições, nomeadamente do sector educativo, da saúde e da segurança social, a coordenação entre as instituições ou entidades torna-se crucial, de modo a que sejam definidas funções entre as instituições envolvidas relativamente à referenciação e avaliação das crianças, aos critérios de elegibilidade, ao processo de

planeamento da intervenção com as crianças e famílias e aos serviços de follow-up prestados às mesmas (Fowler et al., 1990; Rosenkoetter et al., 1994; Rous et al., 1994; Shotts et al., 1994).

Segundo Wolery (1999), a continuidade dos serviços prestados através das várias instituições frequentadas pela criança e pela família é essencial, tal como os processos de comunicação e colaboração entre as mesmas. Segundo Rosenkoetter et al. (1994), a eleição de um coordenador do processo de transição, que poderá monitorizar o processo e promover as relações de trabalho entre os serviços participantes, poderá revelar-se essencial.

Prévio à tomada de decisão, todos os envolvidos, nomeadamente os pais e os profissionais, deverão partilhar informação acerca das preocupações, prioridades, necessidades e recursos da família da criança (Hains et al., 1991; Shotts et al., 1994). Assim, poderá ser útil o desenvolvimento de um plano de transição que defina, entre vários aspectos, os meios de comunicação a utilizar na troca de informação entre as famílias e os profissionais, quer os que encaminham quer os que recebem a criança (Hains et al., 1988; Hains et al., 1991; Haline & Knowlton, 1988; Rosenkoetter et al., 1994).

A informação deverá ser transmitida à família num formato compatível com a suas necessidades e a possibilidade da família participar activamente no processo de transição deverá ser assegurada, tal como o acesso a serviços complementares ao prestado pelo sistema educativo. Sabemos que à medida que a criança cresce e transita dos serviços de intervenção precoce na infância para outros, as oportunidades de participação da família diminuem porque a intervenção tende a deixar de ser centrada nesta. Porém, como refere Pianta et al. (1999), as atitudes parentais poderão ser determinantes sobre o sucesso da transição, sendo crucial o envolvimento da família no processo. No caso de famílias provenientes de estratos sócioeconómicos desfavorecidos ou cujo background sócio-cultural não seja o dominante na comunidade, estas poderão, ainda, encontrar barreiras que comprometam o processo de transição, pelo que, nestes casos, a abordagem deverá ser ainda mais cuidadosa.

## **CAPÍTULO 2**

### **Estudo Empírico**

#### **2.1. Objectivo e fundamentação**

Este estudo exploratório e descritivo pretende recolher informação sobre as percepções de pais de crianças elegíveis no âmbito da intervenção precoce na infância, relativamente à transição dos seus filhos para o primeiro ciclo do ensino básico. Assim, os participantes foram solicitados a descrever as suas experiências, identificando os procedimentos efectuados pelos profissionais envolvidos na transição, nomeadamente os docentes, educadores e técnicos de intervenção precoce na infância, e os efeitos deste processo sobre as crianças e a família. A informação recolhida nas entrevistas semi-estruturadas foi registada, analisada e interpretada, tendo como objectivo principal contribuir para identificar práticas eficazes a implementar nos processos de transição de crianças elegíveis no âmbito da intervenção precoce na infância para o primeiro ciclo de escolaridade, através da análise dos acontecimentos descritos pelos entrevistados.

Neste trabalho iremos, ainda, responder às seguintes questões de investigação:

1- Qual a percepção dos pais sobre os procedimentos efectuados pelos profissionais, nomeadamente técnicos de intervenção precoce na infância, docentes e educadores, relativamente ao planeamento do processo de transição, à colaboração e comunicação entre os participantes e ao suporte prestado à família no âmbito da transição?

2- Qual a percepção dos pais relativamente aos efeitos, positivos ou negativos, que teve o processo de transição sobre a criança e a família?

3- Segundo a percepção dos pais, que práticas poderiam contribuir para melhorar o processo de transição?

4- Em que medida os dados deste estudo suportam ou não a concepção da transição de crianças elegíveis no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) para o primeiro ciclo do ensino básico, baseada na teoria bioecológica defendida por Bronfenbrenner (1994)?

## **2.2. Opção metodológica**

Este estudo recorre a uma metodologia qualitativa, cujos pressupostos têm subjacente o paradigma interpretativo construtivista. Assim, enfatiza-se a descrição, a indução, a teoria e o estudo das percepções pessoais quanto aos temas acima enunciados, recorrendo-se à entrevista semi-estruturada enquanto instrumento de recolha de informação.

O construtivismo, defende que não há um mundo objectivo, mas sim diversas construções ou representações mentais da realidade, condicionadas pelas nossas próprias vivências. As representações são formas de construção social da realidade, influenciadas pelos diversos contextos sociais onde se inserem os sujeitos, apresentando um carácter funcional na medida em que determinam as interpretações, as comunicações e as acções dos sujeitos (Moscovici, 1989; Zabalza, 2004).

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), as investigações do tipo qualitativo caracterizam-se, essencialmente, pelos seguintes aspectos: (i) primazia atribuída aos processos, ao invés de se enfatizar os resultados ou produtos, dando-se importância maior às interacções e actividades dos indivíduos no sentido de melhor compreender a génese dos significados, expectativas, representações e atitudes, (ii) os dados são analisados de forma preferencialmente indutiva, uma vez que não se pretende confirmar ou infirmar hipóteses previamente formuladas, mas antes contribuir para a construção

de um corpo teórico a partir da análise dos dados, (iii) o significado atribuído pelos sujeitos à realidade assume uma importância fundamental, uma vez que, como referem Bogdan e Biklen (1994), nem os objectos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significados próprios, isto é, o significado é-lhes atribuído e (iv) o próprio investigador, ao aceitar a influência das suas próprias representações na investigação que realiza, não se afasta deste postulado, procurando explicitar essas representações ou significados na descrição da realidade para a compreensão dos dados produzidos.

### **2.3. Técnica de recolha de dados**

Neste estudo recorreremos à entrevista semi-estruturada enquanto instrumento de recolha de dados.

A entrevista é um método exploratório que permite aceder às percepções dos indivíduos acerca de diferentes temas, constituindo um instrumento de avaliação principal ou complementar de outros métodos, tanto para explorar nova informação, como para validar resultados previamente obtidos. Este método implica uma relação entre duas pessoas, uma via de comunicação simbólica bidireccional, preferencialmente oral, e pressupõe a existência de um objectivo predeterminado e conhecido, pelo menos por parte do observador, e uma definição de papéis, a priori, em que ao entrevistador deve caber a função de controlar e dirigir a conversa. Estando estes aspectos presentes, a entrevista é considerada não uma conversa informal, mas uma conversa com um propósito e pode ser definida como sendo um encontro falado entre dois indivíduos que comporta interacções tanto verbais como não verbais. Não é um encontro entre duas pessoas iguais, visto que se baseia numa diferenciação de papéis entre os participantes, sendo ao entrevistador quem cabe a responsabilidade na condução da entrevista consoante os objectivos previamente estabelecidos.

A entrevista pode ser classificada consoante o seu objectivo, grau de directividade e grau de estruturação.

Sobre o objectivo assumido pela entrevista, este poderá ser a investigação ou a intervenção, dividindo-se esta última na entrevista de avaliação e na entrevista terapêutica.

Relativamente à directividade, uma entrevista poderá ser não directiva, semi-directiva ou directiva. No caso da entrevista não directiva ou livre, o entrevistador propõe um tema, permitindo ao entrevistado desenvolvê-lo livremente. Na entrevista semi-directiva, existe um guião com temas que irão ser abordados, mas não se fixa, previamente, uma ordem. Quanto à entrevista directiva, há um conjunto de questões que serão colocadas de forma invariável, sendo definido à priori o quadro de referência, a linguagem a ser utilizada e a ordem pela qual os conteúdos são abordados.

No âmbito da estruturação da entrevista, esta poderá ser não-estruturada, estruturada ou semi-estruturada. Na entrevista não-estruturada, não existe definido à partida um domínio a explorar, sendo principalmente usada em estudos exploratórios que incidem sobre uma temática pouco conhecida do investigador e em que se pretende obter uma ideia sobre a realidade em estudo. No caso da entrevista estruturada, são elaboradas previamente as questões e a ordem pela qual serão apresentadas ao entrevistado, tratando-se de um tipo de entrevista útil, sobretudo, para testar hipóteses. Na semi-estruturada, há duas situações possíveis: a existência prévia de um conjunto de questões abertas ou um esquema com os temas que serão abordados. Neste tipo de entrevista a ordem das questões ou dos temas poderá ser alterada no decurso da entrevista e novas questões poderão eventualmente ser introduzidas pelo entrevistador. Segundo Smith (1999), a utilização deste formato facilita a empatia entrevistador-intervistado e permite uma maior flexibilidade e abrangência temática, tendendo a proporcionar uma maior riqueza de dados. Trata-se de um tipo de entrevista preferencialmente usado em estudos exploratórios, quando se pretende conhecer de forma detalhada, as crenças, percepções ou interpretações do entrevistado sobre determinadas questões, constituindo este o principal motivo da escolha deste método para a recolha de informação neste estudo. De facto, ao recorrermos à entrevista semi-estruturada para conhecermos as percepções dos pais acerca da transição dos seus filhos para o primeiro ciclo do ensino básico, permitimos aos participantes elaborarem e aprofundarem os seus discursos acerca dos assuntos abordados.

## 2.4. Técnica de análise de dados

Para o tratamento da informação recolhida através das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2004), este método consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, através de procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, que permite obter indicadores, quantitativos ou não, que, por sua vez, possibilitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens denominadas variáveis inferidas. Assim, o investigador assume uma postura interpretativa, cuja intenção é inferir, ou deduzir de forma lógica, conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o meio, definindo características cujo significado lhes é atribuído através da descrição e interpretação da informação recolhida. Isto é, a técnica da análise de conteúdo baseia-se num sistema de codificação que, segundo Smith (2000), abrange (i) a definição das unidades de análise do material em estudo, (ii) as categorias ou dimensões e (iii) as regras a que deverá obedecer o sistema de codificação. A unidade de análise diz respeito à parte do texto a que corresponde uma categoria ou dimensão e é definida pelo próprio investigador. As categorias e dimensões atribuem significado aos segmentos de texto que constituem as unidades de análise e, segundo Smith (2000), na generalidade dos casos, deverão ser unidimensionais, exaustivas, mutuamente exclusivas e independentes. Quanto às regras, estas explicam como aplicar o sistema de codificação que, por sua vez, poderá ser definido a priori, antes de se analisar o material a codificar, ou de forma empírica, em que as categorias emergem do material. Esta abordagem empírica pode ainda ser indutiva ou experimental. A primeira permite a emergência das categorias do material sem a influência de pressupostos. A segunda reflecte o efeito das variações numa variável independente sobre o tipo de material a ser analisado.

## **2.3 Método**

### **2.3.1. Participantes**

A população abrangida por esta investigação é constituída pelos pais de crianças elegíveis no âmbito da Intervenção Precoce na Infância, ou seja, em risco de desenvolvimento ou com alterações nas estruturas e/ou funções do corpo, que transitaram para o primeiro ciclo do ensino básico. Assim, foram convidados a participar doze pais na situação acima referida, residentes na área do concelho de Torres Vedras e cujos filhos frequentam o primeiro ciclo do ensino básico nos agrupamentos de escolas deste concelho.

Acrescenta-se que os participantes neste estudo constituem uma amostra de conveniência, uma vez que, por limitações de tempo, tornou-se inviável uma recolha de dados mais alargada.

As entrevistas decorreram durante os meses de Novembro e Dezembro de 2012.

Apenas numa das entrevistas estiveram presentes ambos os elementos do casal, constituído pela mãe e pelo padrasto da criança. Nas restantes, exceptuando uma entrevista em que esteve presente o pai da criança, só as mães estiveram presentes, alegando motivos de indisponibilidade de ordem profissional para a presença conjunta de ambos os progenitores.

Seguidamente, no Quadro nº1, apresentamos algumas das características dos pais entrevistados. Para salvaguardar o anonimato dos participantes nas entrevistas, iremos designá-los pela letra P associada a um número de ordem (por exemplo: P1, P2), com o objectivo de os distinguir na caracterização que se pretende da amostra.

**Quadro nº 1**  
**Caracterização da Amostra**

| <b>Participante</b> | <b>Parentesco relativamente à criança</b> | <b>Idade do entrevistado</b> | <b>Profissão do entrevistado</b>                 | <b>Idade actual<sup>1</sup> da criança</b> | <b>Ano da transição para o 1ºCiclo</b> | <b>Problemática da criança</b>                                 |
|---------------------|---|------------------------------|--|--|--|--|
| P1                  | Mãe                                       | 35                           | Doméstica  | 8 Anos                                     | 2010                                   | Paralisia cerebral   |
| P2                  | Mãe                                       | 34                           | Animadora Sociocultural                          | 7 Anos                                     | 2011                                   | Atraso do desenvolvimento psicomotor de etiologia desconhecida |
| P3                  | Mãe                                       | 35                           | Auxiliar de acção médica                         | 7 Anos                                     | 2011                                   | Atraso do desenvolvimento psicomotor de etiologia desconhecida |
| P4                  | Pai                                       | 42                           | Professor do ensino secundário                   | 7 Anos                                     | 2011                                   | Perturbação do espectro do autismo                             |
| P5                  | Mãe                                       | 32                           | Professora do 1ºCiclo                            | 7 Anos                                     | 2011                                   | Atraso da linguagem  |
| P6                  | Mãe e Padrasto                            | 30 (Mãe)<br>33(Padrasto)     | Assistente Social e Comerciante, respectivamente | 8Anos                                      | 2010                                   | Síndrome de Angelman   |
| P7                  | Mãe                                       | 40                           | Doméstica  | 8 Anos                                     | 2010                                   | Paralisia cerebral   |
| P8                  | Mãe                                       | 42                           | Analista clínica                                 | 7 Anos                                     | 2010                                   | Perturbação do espectro do autismo                             |
| P9                  | Mãe                                       | 34                           | Engenheira química                               | 7 Anos                                     | 2010                                   | Perturbação do espectro do autismo                             |
| P10                 | Mãe                                       | 38                           | Feirante   | 8 Anos                                     | 2011                                   | Perturbação do espectro do autismo                             |
| P11                 | Mãe                                       |                              | Doméstica  | 7 Anos                                     | 2011                                   | Atraso do desenvolvimento psicomotor de etiologia desconhecida |
| P12                 | Mãe                                       |                              | Empresária                                       | 7 Anos                                     | 2011                                   | Atraso do desenvolvimento psicomotor de etiologia desconhecida |

<sup>1</sup> Idade da criança em Anos no momento em que se realizou a entrevista com os pais.

### **2.3.2. Instrumentos de recolha de dados**

Como referido anteriormente, o instrumento escolhido para a recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada. Este tipo de entrevista utiliza-se, preferencialmente, em estudos exploratórios, quando se pretende conhecer de forma detalhada, as crenças, percepções ou interpretações do entrevistado sobre determinadas questões, constituindo este o principal motivo da escolha deste método para a recolha de informação neste estudo. De facto, ao recorrermos à entrevista semi-estruturada para conhecermos as percepções dos pais acerca da transição dos seus filhos para o primeiro ciclo do ensino básico, permitimos aos participantes elaborarem e aprofundarem os seus discursos acerca dos assuntos abordados.

Foi construído, previamente, um guião da entrevista (apresentado em anexo) constituído por quatro secções distintas, tendo como base a questões e objectivos deste estudo.

A primeira secção do guião aborda os acontecimentos decorridos durante o processo de transição, com especial enfoque nas acções realizadas pelos intervenientes nos processos, nomeadamente os profissionais envolvidos e a família. Assim, temos nesta secção uma questão aberta principal, que apela à descrição pelos pais dos acontecimentos por eles percebidos como relevantes e várias questões específicas, utilizadas no sentido de se abordarem aspectos relevantes do processo omitidos pelos pais na descrição inicial dos acontecimentos, nomeadamente no que respeita ao planeamento da transição, à comunicação e colaboração entre os participantes e ao suporte prestado à família, com especial ênfase na promoção das competências da família para lidar com os acontecimentos e na sua capacidade de tomada de decisão durante o processo.

Relativamente à segunda secção, teve como objectivo conhecer a percepção dos pais acerca da eficácia do processo de transição, questionando-os sobre a adequação dos procedimentos proporcionados pelos serviços envolvidos e solicitando-lhes sugestões sobre práticas complementares ou alternativas.

Quanto à terceira secção, pretendemos que os pais explicitassem as suas percepções relativamente aos resultados do processo de transição relativamente à criança e à família.

Por fim, na quarta secção, foram colocadas aos pais questões fechadas que visaram, essencialmente, confirmar a sua elegibilidade para a investigação, isto é, se de facto se tratavam de pais de crianças em risco de desenvolvimento ou com alterações nas funções e/ou estruturas do corpo que transitaram para o primeiro ciclo do ensino básico.

### **2.3.3. Procedimentos**

Foi efectuado um estudo piloto das entrevistas, antes da realização formal das mesmas, com o objectivo de se adequar a inteligibilidade das questões. Assim, foram convidados a participar três pais elegíveis no âmbito da amostra deste estudo que foram, posteriormente, entrevistados.

A recolha de dados deste estudo foi precedida de um acordo entre o entrevistador e o entrevistado que visou esclarecer os últimos acerca das características da investigação, dos temas a abordar e dos procedimentos a efectuar, garantindo-se, simultaneamente, o anonimato da informação recolhida.

As entrevistas decorreram num contexto informal e num clima de confiança e, ao mesmo tempo, de zelo pela pertinência das afirmações dos sujeitos entrevistados relativamente aos objectivos desta investigação, tendo como suporte o guião anteriormente referido, que teve como objectivos delimitar o tipo de informação que se pretendia recolher e impedir a eventual omissão de temas que se desejava abordar. O enunciado das questões e a sua ordem não foram rigidamente estabelecidos, o que possibilitou variá-los em função das características do entrevistado e do rumo seguido pelas próprias entrevistas.

Após a recolha de dados, procedemos à sua análise e tratamentos, qualitativa e quantitativamente. Os procedimentos efectuados serão descritos de forma detalhada na secção que se segue.

#### **2.3.4. Análise dos dados**

Nesta investigação recorreu-se à técnica de análise de conteúdo para o tratamento da informação recolhida através das entrevistas. A análise de conteúdo foi efectuada utilizando uma abordagem indutiva (Thomas, 2006), na qual códigos, categorias e respectivas subcategorias derivaram de múltiplas leituras, interpretação e classificação dos dados recolhidos. Considerámos o parágrafo como unidade de análise e tivemos a preocupação de que cada unidade fosse mutuamente exclusiva. O sistema de categorização obedeceu a um esquema de classificação das unidades de texto de forma hierárquica, em temas, categorias e respectivas subcategorias, e a um processo de codificação e retorno constante ao texto transcrito, de modo a otimizar a classificação dos segmentos de texto. Assim, enquanto os temas principais se basearam no objectivo e questões desta investigação, as categorias e respectivas subcategorias foram definidas de forma empírica e indutiva, emergindo do material em estudo e tendo, subjacente, as questões da investigação, os instrumentos, a experiência e o quadro de referência teórico do investigador. Relativamente ao sistema de codificação, teve por base as recomendações da literatura sobre métodos de investigação qualitativos utilizando uma abordagem indutiva (Thomas, 2006; Miles & Huberman, 1994) e derivou de múltiplas leituras dos textos que foram sistematicamente segmentados e classificados de acordo com a relevância atribuída pelo próprio investigador. Isto é, os segmentos codificados foram extraídos dos textos e organizados em temas, categorias e subcategorias, mediante uma análise e interpretação qualitativas dos mesmos. Ainda relativamente ao processo de codificação, salientamos que este teve subjacente a perspectiva da transição enquanto processo que ocorre durante um determinado período de tempo e que envolve um conjunto de acontecimentos, ao invés de um só acontecimento isolado (Norman et al., 1992). Assim, consideramos que as unidades básicas de análise deveriam ser os acontecimentos relevantes para os pais decorrentes do processo de transição e a correspondente conotação positiva ou negativa por eles atribuída. Porém, para além dos acontecimentos positivos ou negativos, verificam-se também ainda as situações que constituem não acontecimentos, isto é, situações em que a acção não ocorreu mas é

considerada como importante, desejável ou que deveria ter acontecido. Por exemplo, as situações em que os pais, quando questionados sobre o planeamento da transição, referiram não o conhecerem ou consideraram-no inexistente.

Por fim procedeu-se à análise quantitativa dos dados obtidos, registando-se o número de segmentos codificados para cada código. Terminado o processo de codificação e para assegurar a fiabilidade do processo de análise de conteúdo, procedemos à recodificação do mesmo material passadas duas semanas, tendo-se verificado um índice de concordância intercodificações superior a 90% (Miles & Huberman, 1994). O facto de ter sido impossível recorrer a um segundo codificador e deste se tratar de um estudo exploratório com um número relativamente reduzido de participantes, levou-nos a considerar como aceitável esta metodologia, utilizada, aliás, por vários autores (Miles & Huberman, 1994; Skinner, 1999; Smith, 2000; McWilliam, 2002).

## **2.4. Apresentação, análise e discussão dos resultados**

Os temas, como referido anteriormente, foram definidos de acordo com o objectivo e questões deste estudo e, com base na codificação que emergiu dos textos, surgiram as categorias que, por sua vez, se subdividiram em subcategorias. Posteriormente e seguindo as recomendações de Norman et al. (1992), os segmentos do texto codificados foram agrupados e analisados como se tratando de acontecimentos positivos, negativos ou não existentes ou desconhecidos.

Como primeiro tema temos o próprio processo de transição, ao qual corresponde a categoria denominada práticas do processo de transição e as subcategorias designadas de planeamento do processo, suporte prestado à família e comunicação e colaboração entre os intervenientes.

O segundo tema refere-se à avaliação dos pais sobre o processo de intervenção e divide-se na categoria com a mesma designação. Esta categoria divide-se, por sua vez,

em duas subcategorias, nomeadamente a subcategoria positiva e a subcategoria negativa, referentes ao juízo de valor feito pelos pais sobre os acontecimentos decorridos durante o processo de transição.

Por fim, temos o terceiro tema que respeita às percepções dos entrevistados sobre os efeitos do processo de transição relativamente à criança e à família. Este tema é constituído pela categoria denominada de resultados do processo de transição e pelas subcategorias designadas de resultados relativamente à criança e resultados relativamente à família.

No sentido de se subtrair uma certa redundância, os temas deste estudo não são referidos no quadro dos resultados obtidos. De facto, as categorias e respectivas designações reflectem de forma clara e inequívoca os temas abordados, pelo que decidimos omiti-los no quadro de apresentação dos resultados que se segue.

**Quadro n° 2**  
**Apresentação dos Resultados**

| Categoria                           | Subcategoria                                      | N° de Segmentos Codificados |          |                              | TOTAL |
|-------------------------------------|---|-----------------------------|----------|------------------------------|-------|
|                                     |   | Positivo                    | Negativo | Inexistente/<br>Desconhecido |       |
| Práticas do processo de transição   | Planeamento do processo                           | 7                           | 3        | 2                            | 12    |
|                                     | Suporte prestado à família                        | 8                           | 4        |                              | 12    |
|                                     | Comunicação e colaboração entre os intervenientes | 5                           | 7        |                              | 12    |
| Avaliação do processo de transição  | Qualidade das práticas do processo de transição   | 8                           | 4        |                              | 12    |
| Resultados do processo de transição | Resultados relativamente à criança                | 8                           | 4        |                              | 12    |
|                                     | Resultados relativamente à família                | 8                           | 4        |                              | 12    |

### **2.4.1. Análise dos resultados**

#### Categoria “Práticas do processo de transição”

Nesta categoria os entrevistados deram ênfase a aspectos relativos às suas próprias acções e às práticas dos profissionais no âmbito do processo de transição das crianças do pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico. Em todas as entrevistas, os pais não tratam o processo de transição como um único evento delimitado no tempo, mas antes como sendo um conjunto de acontecimentos para eles relevantes.

#### Subcategoria “Planeamento da transição”

Esta subcategoria é relativa à eventual definição de um plano por parte dos profissionais envolvidos, constando as acções a realizar no âmbito do processo de transição e o cronograma das mesmas. Por exemplo: organização de reuniões entre os envolvidos no processo de transição, marcação de visitas à futura escola, entre outros.

A maior parte dos pais consideraram positivo o planeamento da transição, referindo a organização de reuniões por parte dos técnicos de intervenção precoce na infância e pelos educadores do ensino especial antes do final do ano lectivo Segundo os entrevistados, nestas reuniões estiveram presentes os próprios pais, os técnicos do serviço de intervenção precoce na infância frequentado pela criança e os educadores, do regular e do ensino especial, sendo o objectivo geral destas antecipar eventuais respostas no âmbito do primeiro ciclo de escolaridade, face às necessidades específicas do aluno. Por exemplo:

Uma mãe referiu uma reunião entre os pais, os educadores e os técnicos de intervenção precoce, organizada pela educadora do ensino especial, em que foi antecipada a necessidade de um método específico para a aprendizagem dos processos de leitura e escrita pelo seu filho na futura escola:

*O meu filho tem dificuldades na fala e a terapeuta da fala acha que ele na escola deveria aprender a ler e a escrever pelo “Método das 28 Palavras”. A educadora do ensino especial disse que iria escrever a recomendação da terapeuta da fala no PEI (Plano Educativo Individual) para a professora da primária saber o que fazer.*

Um dos pais entrevistados considerou positivo o facto de a educadora da sala ter tomado a iniciativa de levar o seu filho e os colegas do jardim-de-infância a visitar a nova escola:

*A educadora, no final do ano, levou-o e aos amigos a visitar a escola primária, que é mesmo ao lado do jardim-de-infância, e ele gostou muito e ficou ainda mais interessado em ir para lá.*

Dois dos pais entrevistados referiram ainda, e consideraram como sendo um acontecimento positivo, o facto de a educadora de ensino especial os ter levado a conhecer a unidade de ensino estruturado que, futuramente, iria receber os seus respectivos filhos. Uma das mães referiu o seguinte:

*Estava muito ansiosa, não percebia bem o que era a unidade para os autistas de que nos falavam. Mas, depois, a educadora combinou comigo e com o meu marido e levou-nos lá e eu gostei do que vi. As instalações eram boas e as pessoas simpáticas. Achei que ali o meu filho iria ficar bem.*

Uma das mães, professora do primeiro ciclo do ensino básico, referiu pertencer-lhe o planeamento da transição do seu filho:

*Como também sou professora do primeiro ciclo, fui eu que tratei de tudo. Marquei uma reunião com a professora que iria ter o meu filho na escola e conversámos sobre as dificuldades dele.*

É de salientar que nenhum dos entrevistados referiu conhecer a existência de objectivos e acções específicas no âmbito do PIIP (Plano Individual de Intervenção Precoce) ou do PEI (Programa Educativo Individual), referentes ao processo de transição.

Em todas as reuniões referidas pelos entrevistados é reconhecida a ausência de um docente ou outro representante da futura escola. Na maioria das situações, os pais atribuíram a iniciativa da organização das reuniões à educadora do ensino especial

Os pais que consideraram como sendo negativo o planeamento do processo de transição, referiram que de nada sabiam sobre a transição, que não tinham sido de nada informados e que não a esperavam, sequer. Como exemplo desta situação referida por três dos pais entrevistados, passo a citar, como exemplo o discurso de uma das mães:

*Tinha regressado das férias e disseram-me que a minha filha iria ser tranferida para uma unidade de mutideficiência. Enfim, apenas me disseram que já estava tudo tratado e que ela iria deixar o jardim para ir para a unidade. Acho que a educadora o fez a pensar no bem da S, mas deviam ter-me prevenido.<sup>2</sup>*

Esta situação específica poderá ser considerada como sendo um incidente; isto é, trata-se de uma situação anómala em que um agrupamento de escolas deste concelho recebeu, inesperadamente e posteriormente ao prazo previsto, ordem para a construção de uma Unidade de Ensino Estruturado destinada a alunos portadores de multideficiência, por parte do próprio Ministério da Educação. De facto, a pressão sobre o agrupamento surge no seguimento de um abaixo assinado remetido por pais de crianças que frequentavam o serviço local de intervenção precoce na infância ao Ministério da Educação, exigindo a implementação desta unidade face à necessidade urgente de uma resposta educativa deste tipo no concelho e aos direitos dos alunos com multideficiência previstos na legislação.

Por fim, dois dos pais referiram que, apesar de terem abordado o tema da transição com os técnicos de intervenção precoce na infância e com os educadores, não consideram ter havido um planeamento prévio do processo, isto é, a definição de acções ou procedimentos específicos por parte dos profissionais com o objectivo de facilitar o processo de transição da criança para o primeiro ciclo. Refere, por exemplo:

*Tudo correu bem, mas não houve nenhum planeamento. Foi tudo espontâneo.*

---

<sup>2</sup> A letra maiúscula enunciada em algumas das transcrições das entrevistas com os pais tem o propósito de designar o nome da criança salvaguardando o seu anonimato. Por exemplo: G poderá significar Gonçalo o Guilherme.

### Subcategoria “Suporte prestado à família”

Relativamente ao suporte que lhes foi prestado durante o processo de transição, a maioria dos pais consideram-no como sendo positivo. De entre os que qualificaram o suporte prestado à família como negativo, três dos pais entrevistados fundamentaram as suas respostas referindo essencialmente o incidente anteriormente referido:

*Agora está tudo bem e a M está bem. Mas, na altura fiquei muito preocupada e, também, zangada. Ninguém me tinha dito nada.*

A mãe cujas decisões, na sua percepção, foram desvalorizadas pelos elementos da direcção do agrupamento de escolas, disse o seguinte sobre este aspecto:

*Ninguém me ouviu. Fiquei muito preocupada e ainda hoje estou preocupada porque as coisas com o A não estão a correr bem.*

Os que consideraram positivo o suporte prestado à família, referiram, mais uma vez, a disponibilidade dos técnicos de intervenção precoce e a dos educadores, sobretudo do ensino especial, salientando a eficácia com que esclareceram as suas dúvidas, prestando-lhes informação e o facto de todos terem estado presentes nas reuniões agendadas. As situações em que os pais foram convidados a visitar a unidade de ensino estruturado do primeiro ciclo, também foram bastante valorizadas como constituindo um aspecto do suporte prestado à família:

### Subcategoria “Comunicação e colaboração entre os intervenientes”

Nesta subcategoria, os entrevistados referiram-se exclusivamente aos atributos comunicacionais dos profissionais e nunca às características dos próprios relativamente a este aspecto; isto é, os pais atribuíram apenas aos profissionais as condicionantes do processo de comunicação e colaboração entre os envolvidos no processo de transição.

Sete dos pais entrevistados consideraram negativa as suas experiências relativamente a este aspecto do processo de intervenção e cinco consideraram como

positiva a comunicação e colaboração entre os envolvidos no processo. Os que consideraram positiva a comunicação e colaboração entre os participantes no processo, salientaram a disponibilidade manifestada pelo técnicos e educadores para se reunirem e a troca de informação, inclusive através da elaboração de relatórios. Por exemplo, uma mãe disse:

*Reunimo-nos todos no dia que estava marcado na agenda, ninguém faltou. Correu tudo bem nessa reunião. Eu estava nervosa e preocupada com a passagem do V para a escola primária e aquela reunião ajudou-me. (...) A educadora disse que precisava de um relatório dos terapeutas sobre o V e eles disseram que o davam à educadora.*

Três dos pais que qualificaram como negativo este aspecto do processo, lamentaram, sobretudo, o facto de não estar presentes nas reuniões, o futuro docente do seu filho ou alguém que representasse a escola do primeiro ciclo. Uma das mães referiu o seguinte:

*O psicólogo tinha pedido à educadora para convidar a professora do primeiro ciclo para estar na reunião, mas parece que não foi possível. (...) Acho que era importante ela estar para ficar informada sobre o F.*

Para além deste aspecto, três dos pais que consideraram negativa a comunicação e colaboração entre os intervenientes, referiram, essencialmente, o incidente anteriormente descrito. Por exemplo:

*Não houve comunicação nem colaboração nenhuma. Acho que ninguém estava à espera que a B fosse para a escola.*

Uma mãe referiu a unilateralidade com que o agrupamento tomou as decisões, salientando a indiferença por este demonstrada face às suas prioridades:

*Que eu saiba, a única comunicação que houve foi entre os pais e o Jardim-de-infância. Acho que nunca houve com a escola. Tinha pedido para que o A ficasse na mesma turma dos colegas, mas ninguém me ouviu e fizeram tudo ao contrário.*

### Categoria “Avaliação do processo de transição”

Esta categoria pretendeu conhecer a percepção dos pais sobre a qualidade do processo de transição, nomeadamente as práticas e acções dos que nele estiveram envolvidos.

### Subcategoria “Qualidade das práticas do processo de transição”

Nesta subcategoria encontramos respostas positivas e negativas, que representam o julgamento expresso pelos pais entrevistados relativamente à qualidade das práticas do processo de transição.

Os entrevistados expressaram, maioritariamente, uma avaliação global positiva das práticas do processo de transição, salientando, sobretudo, que o suporte prestado pelos profissionais foi importante para dissipar a ansiedade associada à iminência da transição dos seus filhos para a escola do primeiro ciclo. As reuniões entre os pais e os profissionais, a informação partilhada e, em alguns casos, as visitas à futura instituição com os profissionais, foram aspectos que fundamentaram a avaliação positiva que fizeram do processo de transição. Por exemplo:

*Correu bem. Foram todos muito simpáticos e disponíveis e ajudaram-me bastante.*

No caso dos pais que avaliaram negativamente as práticas e procedimentos durante a transição, estes foram mais emotivos e enfáticos relativamente aos pais que avaliaram o processo positivamente, e verificamos que, de uma forma geral, atribuem o seu julgamento ao facto do processo não ter sido adequadamente organizado. Por exemplo, uma das mães que vivenciou o incidente anteriormente referido, disse:

*Correu mal, muito mal. Ninguém sabia de nada. Acho que nem a educadora sabia.*

### Categoria “Resultados do processo de transição”

Por fim, a terceira categoria pretendeu conhecer a percepção dos pais acerca dos resultados do processo de transição, isto é, os efeitos ou impacto do processo sobre a criança e a própria família. Esta categoria subdividiu-se em duas subcategorias que permitiram diferenciar os resultados do processo de transição sobre a criança dos efeitos que este exerceu sobre a família.

#### Subcategoria “Resultados relativamente à criança”

Os resultados positivos relatados pelos pais associam-se, predominantemente, ao desenvolvimento da criança, isto é, os pais referem ganhos desenvolvimentais após a transição dos seus filhos para o primeiro ciclo. Porém, não referem em que medida esses ganhos são o resultado directo do processo de transição, de serviços dirigidos à criança no novo contexto ou de condições de maturação endógenas à própria criança. Assim, os pais limitaram-se a descrever os progressos do desenvolvimento por eles percebidos. Por exemplo:

*O P está muito bem. Gosta na escola e dos colegas e já aprendeu a ler e a escrever.*

Alguns pais referiram ainda a boa adaptação dos seus filhos ao novo contexto, salientando a boa relação destes com os pares na nova escola:

*Ele está bem na escola. Quer sempre ir para escola. (...) São os mesmos colegas do jardim-de-infância e eles protegem-no.*

Os que consideraram como negativos os resultados do processo de transição sobre a criança, referem, sobretudo, a redução dos serviços prestados no novo contexto, especificamente, a falta de apoios de natureza terapêutica relativamente aos disponibilizados pelos serviços de intervenção precoce na infância de que anteriormente beneficiavam:

*Já não tem terapia da fala nem psicologia e isso está a fazer falta. (...) Precisava, principalmente, da ajuda do psicólogo. Não quer ir à escola, diz que não gosta e eu também acho que ele não está bem naquela turma. Não é o mesmo grupo de colegas do jardim-de-infância. São todos novos.*

#### Subcategoria “Resultados relativamente à família”

A maioria dos pais entrevistados classificou como sendo positivos os resultados do processo de transição dos seus filhos para o primeiro ciclo de escolaridade. Os motivos que os levam a classificar como positivo ou negativo esses resultados são bastante diversos. Relativamente às percepções positivas, por exemplo, uma mãe refere o seguinte:

*Agora tem transporte que a leva para a escola e, também, a trazem a casa. Já não tenho que ir com ela às terapias. Tem as terapias na escola. (...) Agora tenho mais tempo para fazer outras coisas.*

Um pai referiu o fortalecimento dos laços familiares, nomeadamente entre os elementos do casal, para se adaptarem às rotinas exigidas pelo novo contexto:

*Acho que agora estamos mais unidos para enfrentar o desafio de ter o H na escola primária.*

Algumas mães referiram que o processo de transição contribuiu para a aquisição de competências para lidar com as necessidades específicas dos seus filhos e para lidarem de formas mais eficiente com as recursos da comunidade relativamente à resposta a essas necessidades. Por exemplo:

*Nas conversas que tive com os terapeutas e com o psicólogo, aprendi bastante sobre como ensinar e melhorar o comportamento do G.*

*Não fazia ideia de como se tratava dos papéis para ele ir para a escola primária, mas a educadora ajudou-me e agora, para a próxima vez, já sei como é*

Quanto aos pais que consideraram como negativos os resultados do processo de transição dos seus filhos, verifica-se que, sobretudo, estes generalizaram para a família a

percepção negativa dos resultados do processo relativamente à criança. Por exemplo, uma mãe referiu o seguinte:

*Vejo que ele não está bem. Não quer ir à escola. (...) Claro que eu e o meu marido estamos preocupados e não sabemos o que fazer.*

#### **2.4.2. Discussão dos resultados**

Este trabalho apresenta os dados de doze entrevistas a pais de crianças elegíveis no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), cujo tema abordado foi a transição dos seus filhos para o primeiro ciclo do ensino básico. Como referido anteriormente, por razões de disponibilidade de tempo, a amostra é relativamente reduzida e abrangeu apenas pais de crianças a frequentar escolas no concelho de Torres Vedras. Porém, apesar deste constrangimento, pensamos que este estudo poderá revelar informação útil sobre o processo de transição das crianças com alterações nas estruturas e/ou funções do corpo ou em risco de desenvolvimento para a escolaridade obrigatória. De facto, as questões colocadas aos entrevistados permitiu-lhes descrever e aprofundar o que pensam e sentem sobre os acontecimentos ocorridos durante o processo de transição dos seus filhos, considerando-se relevantes os dados que foram obtidos.

A análise qualitativa dos dados recolhidos revelou três categorias principais. A primeira a ser identificada respeita aos elementos críticos do processo de transição, nomeadamente o planeamento do processo que inclui os procedimentos efectuados pelos participantes, a comunicação e colaboração entre os envolvidos e o suporte prestado à família pelos serviços. A segunda categoria prende-se à avaliação, positiva ou negativa, que os pais fazem sobre o processo de transição que experienciaram, inclusive a qualidade das práticas constituintes do processo. Por fim, numa terceira categoria, emergiu o que os pais pensam e sentem acerca dos efeitos do processo de

transição, isto é, a percepção positiva ou negativa destes relativamente aos resultados do processo para a criança e, também, para a família.

Este estudo permite a validação dos componentes do quadro conceptual da transição baseado na teoria bioecológica que pressupõe a existência de influências multidireccionais intra e entre sistemas (Bronfenbrenner, 2004). Nesta investigação verifica-se a interacção entre o sistema familiar, o sistema educativo e os sistemas da comunidade que constituem os serviços prestados no âmbito da intervenção precoce na infância. Os resultados que obtivemos confirmam que se verifica impacto no processo de transição de factores relativos à criança, à família, ao sistema educativo e aos serviços de intervenção precoce na infância, principalmente no que respeita aos acontecimentos considerados como proximais. Factores mais distais, como as políticas locais e estatais acerca da transição das crianças para o primeiro ciclo do ensino básico, não foram mencionados pelos pais entrevistados, provavelmente porque o guião da entrevista não proporcionou a abordagem destas questões.

Verificamos que a concepção da transição enquanto processo ao invés de um único acontecimento isolado é suportada pelos dados recolhidos, emergindo consistentemente das percepções dos pais, o tópico da comunicação e colaboração entre a família, as instituições e serviços envolvidos, sob a forma de comentários acerca da experiência positiva ou negativa que tiveram relativamente a este aspecto.

Os pais entrevistados referiram-se enfaticamente às práticas ou procedimentos específicos efectuados pelos profissionais envolvidos no processo de transição, atribuindo-lhes uma conotação positiva ou negativa consoante a experiência que tiveram. Este aspecto confirma a necessidade de se planear e organizar adequadamente com antecedência o processo de transição, especificando estratégias e acções a efectuar.

Segundo os dados obtidos neste estudo, podemos estabelecer uma relação entre a qualidade das práticas e procedimentos percebida pelos pais, inclusive no que respeita à comunicação e colaboração estabelecida entre as partes envolvidas no processo, e a qualidade do suporte que os pais consideram ter sido proporcionado à família.

Outro indicador importante realçado neste estudo refere-se à identificação dos resultados do processo relativamente à criança. Os dados recolhidos nas entrevistas são compatíveis com a perspectiva sistémica defendida neste estudo, no plano da adaptação

do indivíduo e, em particular, da criança a uma nova estrutura e cultura, à sua integração num novo contexto físico e social e à continuidade do seu crescimento e desenvolvimento. De facto, o ajustamento e integração da criança ao novo contexto, revelou ser um tópico da maior importância para os entrevistados, que o referiram associando-o à sua percepção dos resultados do processo de transição. A evolução do desenvolvimento da criança também foi mencionada pelos pais entrevistados, considerando, a maioria, que se observaram progressos significativos a este nível no novo contexto.

Não menos importante é o tópico dos resultados do processo de transição relativamente à família. Mais uma vez, os resultados corroboram a conceptualização da transição que temos vindo a defender neste trabalho. Os pais que consideraram como positivo o resultado do processo de transição relativamente à estrutura e funcionamento do sistema familiar, referiram um acréscimo das suas competências para lidar com as necessidades específicas da criança e para interagir eficientemente com os recursos da comunidade, nomeadamente com a escola e com outros serviços que apoiam as necessidades da criança e da família. Como se constata pela leitura das citações das entrevistas, o factor bem-estar enquanto resultado do processo de transição também está presente nas percepções de alguns dos pais entrevistados. Do lado negativo, os resultados foram descritos de forma emotiva e associados a acontecimentos do processo de transição que os pais vivenciaram de forma ansiogénica. Salienta-se que nestes casos a falta de planeamento e organização do processo e a falta da participação da família no mesmo, são factores que estão na origem da percepção negativa dos pais relativamente ao processo de transição.

## 2.5. Conclusão

Uma primeira conclusão geral que podemos retirar dos resultados deste estudo é a de que estes vão no sentido de apoiar a concepção da transição de crianças elegíveis no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) para o primeiro ciclo do ensino básico, baseada na teoria bioecológica defendida por Bronfenbrenner (1994); isto é, o processo de transição implica a interacção entre os elementos do sistema familiar, do sistema educativo e de outros sistemas da comunidade, nomeadamente os que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, verificando-se que estes condicionam o processo de transição.

Contatamos também que, segundo a percepção dos pais, os procedimentos e práticas dos profissionais, nomeadamente no que respeita ao planeamento do processo de transição, à promoção da colaboração e comunicação entre os participantes e ao suporte prestado à família, são determinantes sobre os resultados do processo que os pais percebem relativamente à criança e à família. Este estudo permite-nos ainda concluir que os docentes ou outros representantes do primeiro ciclo do ensino básico deveriam exercer uma participação efectiva nos processos de transição das crianças para este ciclo da escolaridade.

Importa porém salientar que este se trata de um estudo exploratório e descritivo que utiliza uma amostra relativamente reduzida, cujos resultados não podem, obviamente, ser generalizados a outras populações. No entanto, apesar das limitações, pensamos que este trabalho poderá ser considerado como sendo um ensaio piloto que recolhe evidências empíricas preliminares que poderão ser úteis a outros estudos a desenvolver com amostras mais robustas.

Seria igualmente importante em futuras investigações ouvir, para além dos pais, os outros intervenientes directos no processo de transição, nomeadamente os educadores, os docentes do primeiro ciclo e do ensino especial e os profissionais dos serviços de intervenção precoce na infância. Noutro tipo de estudos, seria também interessante analisar as ideias dos responsáveis pelas políticas educativas sobre o processo de transição, bem como as ideias dos especialistas nesta área.

Pensamos que em Portugal será importante discutir-se as questões da transição para a escolaridade obrigatória das crianças com necessidades especiais, de modo a que sejam inscritas na legislação directrizes que permitam a operacionalização dos processos de transição. Enquanto não implementarmos, efectivamente, práticas cientificamente válidas que ajudem as crianças e as famílias na transição para o primeiro ciclo, as barreiras e desafios aos processos de ajuda não serão identificados, perpetuando-se uma ilusão de eficiência. É necessário perspectivar a transição das crianças com alterações nas estruturas e/ou funções do corpo ou em risco de desenvolvimento, na sua plena complexidade e não apenas do ponto de vista dos pré-requisitos exigidos pelo primeiro ciclo do ensino básico. A interacção de factores relativos à criança, à família, ao sistema educativo e aos serviços de intervenção precoce na infância deverão ser considerados, bem como a influência de factores mais distais, como as políticas locais e estatais acerca deste assunto.

Pela multiplicidade de sistemas que envolve, nomeadamente o familiar, o educativo e outros sistemas que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, o processo de transição requer o empenho, não só de um, mas de vários elementos interdependentes. Assim, o tempo e a energia que o processo de transição requer, terão que ser partilhados por todos os envolvidos, nomeadamente as famílias, os docentes, os educadores, os profissionais dos serviços de intervenção precoce na infância e, eventualmente, outros, implicando a participação de todos no seu planeamento e a abertura necessária à integração dos diversos pontos de vista.

Os profissionais deverão estar empenhados em ampliar e adequar o repertório de respostas que possuem a todas as crianças, inclusive as que apresentam necessidades especiais, e o serviço prestado deverá centrar-se na família, respeitando-a, procurando conhecê-la e à criança em causa, escutando as suas necessidades específicas e prioridades e identificando as suas forças e recursos. Quanto às famílias, deverão estar dispostas a participar nos processos de apoio aos seus filhos, comunicando as suas necessidades específicas.

Concluindo, a transição é um processo complexo e multifacetado e os serviços deverão responder ao largo espectro das necessidades das crianças e famílias que nele participam. Citando Melton, Limber e Teaghe (1999): “As famílias têm direito a ajuda e deverão obtê-la onde estão, quando dela necessitam e da forma que lhes seja mais acessível e discreta possível.”

## **Referências Bibliográficas**

**Alexander, K. L., & Entwisle, D. R.** (1988). Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53, 1 – 57.

**Almeida, I., C.** (2009). Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: Ideias dos Especialistas, dos Profissionais e das Famílias.e Educação – Coleção Informar nº3 (2 Volumes)

**Andolfi, M.** (1981). *A Terapia Familiar*. Lisboa: Editorial Veja.

**Atwater, J. B., Orth-Lopes, L., Elliott, M., Carta, J.J., & Schwartz, I.S.** (1994). Completing the circle: Planning and implementing transitions to other Programs. In M. Wolery & J. S. Webers (Eds.), *Including children with special needs in early childhood programs* (pp. 167-188).

**Asher, S. R., & Coie, J. D.** (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press

**Bairrão, J. & Felgueiras, I.** (1987). Do Centro de Observação Médico-Pedagógico (1967) à Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (1987)-Uma perspectiva de 20 anos de trabalho. *Cadernos DSOIP 11/12*, 5-9

**Bardin, L.** (2004) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.

**Barth JM, Parke RD.** (1993) Parent-child relationship influences on childrens transition to school. *Merrill-Palmer Q J Dev Psychol.* ;39:173-195

**Belsky, J., & MacKinnon, C.** (1994). Transition to school: Development trajectories and school experiences. *Early Education and Development*, 5, 106-119.

**Bogdan, R., Biklen, S.,** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

**Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Rock, S. L.** (1988). Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852–867.

**Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**Bronfenbrenner, U.** (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, Vol. 6 (pp. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press

**Bronfenbrenner, U.** (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd Ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford, England: Pergamon Press

**Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A.** (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (5th ed., pp. 993-1023). New York: John Wiley and Sons, Inc.

**Buysse, V., Wesley, P., Keyes, L., & Bailey, D. B.** (1996). Assessing the comfort zone of child care teachers in serving young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 189-203.

**Carta, J. J., Atwater, J. B., & Schwartz, I. S.** (1991). The effects of classroom survival skills intervention on young children with disabilities: Results of a two-year follow-up. Presentation at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, WA.

**Decreto-Lei n.º 3/2008** de 7 de Janeiro.

Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008

**Decreto-Lei n.º 281/2009** de 6 de Outubro

Diário da República, 1.ª série — N.º 193 — 6 de Outubro de 2009

**Dinnebeil, L. A., McInerney, W., Fox, C., & Juchartz-Pendry, K.** (1998). An analysis of the perceptions and characteristics of childcare personnel regarding inclusion of young children with special needs in community-based programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(2), 118-128

**Dunst, C. J., & Paget, K. D.** (1991). Parent-professional partnerships and family empowerment. In M. Fine (Ed.), *Collaborative involvement with parents of exceptional children* (pp. 25-44). Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Company Inc.

**Dunst, C., Johanson, C., Trivette, C., & Hamby, D.** (1991). Family-oriented early intervention policies and practices: family-centered or not? *Exceptional Children*, 58, 115-126.

**Dunst, C. J.** (2000b). Revisiting "Rethinking early intervention". *Topics in Early Childhood Special Education*, 20:2, 95-104.

**Fowler, S. A., Hains, A. H., & Rosenkoetter, S. E.** (1990). The transition between early intervention services and preschool services: Administrative and policy issues. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 55-65.

**Griebel, W. & Niesel, R.** (2003). Successful transitions: Social competencies pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education and Research Journal*, Themed Monograph No.1 "Transitions", pp. 25 – 33.

**Hains, A. H., Fowler, S. A., & Chandler, L. K.** (1988). Planning school transitions: Family and professional collaboration. *Journal of the Division for Early Childhood*, 12(2), 108-115. EJ 368 964

**Hains, A. H., Rosenkoetter, S. E., & Fowler, S.A.** (1991). Transition planning with families in early intervention programs. *Infants and Young Children*, 3(4), 38-47.

**Hanson, M. J., Gutierrez, S., Morgan, M., Brennan, E. L., & Zercher, C.** (1997). Language, culture, and disability: Interacting influences on preschool inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 307–337

**Hanson, M.J., Wolfberg, P.J., Zercher, C., Morgan, M., Gutierrez, S., Beckman, P., & Barnwell, D.** (1998) The culture of inclusion: Recognizing diversity on multiple levels. Special issue on the inclusion of young children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 185 - 209.

**Hanson, M. J., Beckman, P. J., Odom, S. L., Sandall, S. R., Schwartz, I. S., et al.** (2000). Key influences on the initiation and implementation of inclusive preschool programs. *Exceptional Children*, 67(1), 83-98.

**Kalmanson, B., & Seligman, S.** (1992). Family-provider relationships: The basis of all interventions. *Inf Young Children*, 4(4): 46-52.

**Katz, L. G., & McClellan, D. E.** (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children

**Ladd, G. W.** (2000). The fourth R: Relationships as risks and resources following children's transition to school. *American Educational Research Association Division E Newsletter*, 19(1), 7, 9-11

**La Paro, K. M., & Pianta, R. C.** (2001). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70 (4), 443-484.

**Lerner, R. M.** (2002). *Concepts and theories of human development* (3<sup>th</sup> ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

**Meisels, S.J.** (1999). Assessing readiness. in Pianta, Re. and Cox, M.J. (eds). *The Transition to Kindergarten*. 39 - 66. Baltimore: Paul Brookes.

**Meisels, S.; Shonkoff** (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. In J. Shonkoff e S.Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2d Edition) (pp. 3-31). New York: Cambridge University Press.

**Melton, G. B., Limber, S. P., & Teague, T. L.** (1999). Changing schools for changing families. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 179-213). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

**Minuchin, S., Fishman, C.** (1990) "Técnicas de Terapia Familiar" Artes Médicas, Porto Alegre

**Moscovici, S.** (1989a). Preconditions for explanation in social psychology», in *European Journal of Social Psychology*, 19, pp. 407-430.

**Petriwsky, A., Thorpe, K, and Taylor, C.** (2005) Trends in construction of transition to school in three western regions, *International Journal of early Years Education*, 13(1): 55-69

**Pianta, R. C., & Harbers, K.** (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry. *Journal of School Psychology*, 34, 307–322.

**Pianta, R., & D. Walsh.** (1996) High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships. New York: Routledge

**Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D.** (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100(1),71–86

**Relvas, A.** (1996). O ciclo vital da família perspectiva sistémica. Porto: Edições Afrontamento.

**Rimm-Kaufman SE, Pianta RC.** (2000) An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*.

**Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Fowler, S. A.** (1994). Bridging early services for children with special needs and their families. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

**Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, A., Shaw, J., & McCormick, K.** (2009). A review of research in early childhood transition: Child and family studies. Technical Report #5. Lexington: University of Kentucky, Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center. Retrieved December 17, 2009

**Rous, B., Hemmeter, M. L., & Schuster, J.** (1994). Sequenced transition to education in the public schools: A systems approach to transition planning. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(3), 374-393.

**Sameroff, A. J. & Chandler, M. J.** (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaker casualty. In F. D. Horowitz (Ed.), *Review of child development research* (Vol. 4). Chicago: University of Chicago Press.

**Sameroff, A. J., & Fiese, B. H.** (1990). Transitional regulation and early intervention. In S. J. Meisels, & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Sainato, D. M., & Morrison, R. S.** (2001). Transition to inclusive environments for young children with disabilities: Toward a seamless system of service delivery. In M. S. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion* (pp. 293–306). Baltimore: Paul H. Brookes

**Sandall, S., McLean, M.E. & Smith B.J.** (2000) DEC Recommended practices in early intervention/early childhood special education. *Children with disabilities in early elementary school*

**Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A.** (2000), *From Neurons to Neighbourhoods: The Science of Early Childhood Development*, National Academy Press, Washington,DC.

**Smith, E. R.** (1999). Affective and cognitive implications of group membership becoming part of the self: New models of prejudice and of the self- concept. In D. Abrams & M. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp. 183-196). Oxford: Blackwell Publishers.

**Turnbull, A. P., Barber, P., Behr, S. K., & Kerns, G. M.** (1988). The family of children and youth with exceptionalities: A systems perspective. In E. Meyen & T Skrtic (Eds.), *Exceptional children and youth: Traditional and emerging perspective*. (3rd ed., pp. 81-107). Denver: Love

**Wachs TD.** (2000). *Necessary but Not Sufficient*. Washington, DC: Am. Psychol. Assoc

**Widerstrom, A. H., Mowder, B. A., & Sandall, S. R.** (1997). *Infant development and risk*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

**Wolery, M.** (1999). Children with disabilities in early elementary school. In R. Pianta & M. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 253-280). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

**Zabalza, Miguel A.** (2004) O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas. Trad. Erinani Rosa.

Porto alegre: Artmed.