

ARTIGO

## A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

ALINE OLIVEIRA DE ARAÚJO<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8024-4430>

[alinegtesc@gmail.com](mailto:alinegtesc@gmail.com)

ANA PAULA DA SILVA PEREIRA<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-4611-7602>

[appereira@ie.uminho.pt](mailto:appereira@ie.uminho.pt)

ANDREA PEROSA SAIGH JURDI<sup>3</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

[a.jurdi@unifesp.br](mailto:a.jurdi@unifesp.br)

<sup>1</sup> Universidade do Minho (UMinho). Braga, Braga, Portugal.

<sup>2</sup> Universidade do Minho (UMinho). Braga, Braga, Portugal.

<sup>3</sup> Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Santos, SP, Brasil.

**RESUMO:** Tendo por base o debate sobre os benefícios que o atendimento de qualidade traz para as transições escolares, o estudo objetiva a análise e a compreensão de perspectivas de oito mães no que concerne à passagem de suas crianças com Transtorno do Espectro Autista para o Ensino Fundamental, na rede pública de ensino de Brasília (DF), Brasil. Desenvolveu-se como método uma pesquisa qualitativa, com a aplicação do estudo de caso. O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, seguindo a técnica da escuta ativa, com análise de conteúdo para tratamento dos dados. Como resultados, aponta-se evidências de falhas que dificultam a transição contínua, individualizada e inclusiva, da criança, especialmente práticas que reforcem a preparação e o envolvimento da família e da sua criança no planejamento para integrar novos ambientes. Conclui-se que há a necessidade da constituição de princípios orientadores e reguladores direcionados às escolas e adequados a cada contexto institucional.

**Palavras-chave:** transtorno do espectro autista, famílias, transições.

### THE TRANSITION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER TO ELEMENTARY SCHOOL

**ABSTRACT:** Building on the ongoing discussion regarding the role of quality care in facilitating school transitions, this study examines the perspectives of eight mothers on the transition of their children with Autism Spectrum Disorder to elementary school within the public education system of Brasília (FD), Brazil. A qualitative case study design was employed. Data were collected through semi-

structured interviews using active listening techniques and analyzed through content analysis. The findings revealed significant shortcomings that hinder smooth, individualized, and inclusive school transition for the child, specifically regarding practices that support family engagement and children's participation in planning for new educational environments. The study concludes that there is a need to establish guiding principles and regulatory frameworks that are responsive to the specific needs and contexts of individual schools, thereby promoting more effective and inclusive transition practices.

**Keywords:** autism spectrum disorder, families, transitions.

## LA TRANSICIÓN DEL NIÑO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA A LA EDUCACIÓN PRIMARIA

**RESUMEN:** Basado en el debate sobre los beneficios que una atención de calidad aporta a las transiciones escolares, este estudio tiene como objetivo analizar y comprender las perspectivas de ocho madres sobre la transición de sus hijos con Trastorno del Espectro Autista a la educación primaria en la red pública de enseñanza de Brasília (DF), Brasil. Se llevó a cabo una investigación cualitativa mediante la aplicación de un estudio de caso. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, siguiendo la técnica de la escucha activa, y los datos fueron analizados mediante el análisis de contenido. Los resultados evidencian deficiencias que dificultan una transición continua, individualizada e inclusiva del niño, especialmente prácticas destinadas a fortalecer la preparación y la participación de las familias y de sus hijos en la planificación de su incorporación a nuevos entornos educativos. El estudio concluye señalando la necesidad de establecer principios orientadores y marcos reguladores dirigidos a los centros educativos y adaptados a las características y necesidades de cada contexto institucional.

**Palabras clave:** trastorno del espectro autista, familias, transiciones.

## INTRODUÇÃO

As transições escolares ocorrem quando mudanças na vida da criança e da família são inevitáveis e consideradas vitais entre ciclos educativos como, por exemplo, a transição da casa para a escola; da família para o centro educativo; da creche para a Educação Infantil; e da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Formosinho; Monge; Oliveira-Formosinho, 2016; Marturano, 2013).

Fontil et al. (2020) dissertam sobre a influência da transição educativa de qualidade e o seu impacto nos diferentes domínios de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, alertando sobre a importância da trajetória escolar de sucesso para uma adaptação bem-sucedida, uma vez que transições precoces positivas influenciam decisivamente as transições subsequentes. Assim, os impactos nos marcos de transição (entre cada uma das etapas de ensino, por exemplo) têm consequências significativas durante toda a vida escolar de cada estudante, tanto nos seus relacionamentos quanto no seu desempenho acadêmico, podendo, inclusive, aumentar os índices de reprovação e evasão escolar (Greubel, 2018; Marturano, 2013; Oliveira, 2012).

A literatura dá destaque à transição do ensino pré escolar ao Ensino Fundamental como um conceito-chave pois, quando a criança se depara com as primeiras experiências e com os

desafios de uma nova fase escolar, há uma convergência de mudanças na sua vida como um todo, caracterizadas por uma tríplice transição: (1) transição entre estágios do desenvolvimento cognitivo; (2) transição psicossocial; e (3) transição ecológica. Essa tríplice transição configura-se como um momento em que o desempenho alcançado pela criança, assim como a qualidade dos seus relacionamentos com os colegas e com o professor, pressagiam o progresso escolar nos anos seguintes, tanto em termos de aprendizagem como de ajustamento (Marturano, 2013).

A este cenário, somam-se novas necessidades das crianças como o autocontrole e a atenção em sala de aula; habilidades sociais nos novos relacionamentos dentro da comunidade escolar e; principalmente, a maturidade para superar a diminuição do contato na relação professor/criança e a necessidade de se tornar mais autônoma (Greubel, 2018; Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

Para a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as mudanças e a imprevisibilidade das transições podem ocasionar dificuldades no processo de transição escolar (Fontil et al, 2020). As características decorrentes do TEA tais como dificuldades na reciprocidade e comunicação socioemocional, interesses restritos e comportamentos repetitivos (American psychiatric Association, 2014) requerem apoios adequados, porquanto estes déficits limitam as interações com os seus cuidadores e pares, complicando a sua passagem para novos cenários sociais e acadêmicos. Para estas crianças, a mudança pode gerar imprevisibilidade e incontrollabilidade porque, geralmente, com a passagem de uma escola para outra, a separação de amigos da escola da Educação Infantil, o reforço do desempenho, a alteração da rotina e o desconhecimento das regras no novo contexto implicam maior estresse (Correia-Zanini; Marturano, 2016; Greubel, 2018).

Fontil et al. (2020) enfatizam a importância de práticas colaborativas e de apoio para ajudar a facilitar o processo de transição para as principais partes interessadas e, consecutivamente, o início bem-sucedido da escola. Referem que a implementação de práticas de qualidade na intervenção da primeira infância no apoio à transição, e o modo como estas sucessivas transições são vividas pelas crianças e pelas famílias, geram um impacto positivo e influenciam simultaneamente o bem-estar, a aprendizagem, a adaptação precoce na escola, e o desenvolvimento futuro, podendo interferir na inclusão.

Nesta abordagem, no contexto brasileiro, destaca-se o Programa de Educação Precoce realizado pelo Governo do Distrito Federal desde 1987, que oferta um serviço de atendimento educacional especializado nos Centros de Ensino Especial e escolas de Educação Infantil. O Programa atua em um conjunto de ações educacionais com estímulos biopsicossociais, com foco no desenvolvimento global de bebês até três anos e 11 meses de idade, que são encaminhados pelos serviços de saúde por apresentarem em qualquer uma das seguintes condições: atraso no desenvolvimento; situações de risco de prematuridade; necessidade específica como TEA; potencial de precocidade para altas habilidades/superdotação; crianças em situação de vulnerabilidade social (Distrito Federal, 2019; Distrito Federal, 2020a; Distrito Federal, 2020b; Distrito Federal, 2021a).

O Programa de Educação Precoce do Distrito Federal contribui para uma transição educativa gradual e individualizada, que leva em consideração as características de cada criança num processo colaborativo que envolve a família, os profissionais da educação e a comunidade escolar, garantindo uma maior familiarização ao novo contexto escolar, facilitando sua adaptação à nova etapa e promovendo seu bem-estar (Silva, 2022). Ainda no contexto da rede pública de ensino do Distrito Federal, as legislações e as políticas públicas, como as diretrizes do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), incluindo manuais, guias, cadernos pedagógicos, orientações, recomendações sobre o programa de acolhimento, inserção, transições e adaptação dos estudantes e respectivas orientações curriculares para a Educação Básica, fazem um enquadramento da transição ideal para o contexto educativo enquanto

um processo contínuo que atravessa os diferentes sistemas (Distrito Federal, 2019; Distrito Federal, 2020a; Distrito Federal, 2020b; Distrito Federal, 2021a).

Assim, a pesquisa objetivou compreender como se dá a transição escolar de crianças com TEA matriculadas na rede de ensino da SEEDF a partir da seguinte questão de pesquisa: “Nas escolas públicas de Brasília, o Processo de Transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental é planejado como resposta às necessidades da criança com TEA e prioridades da sua família?”.

## **OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste estudo, foi adotada a metodologia de investigação qualitativa, descritiva e reflexiva, com a tônica na descrição de fenômenos naturais. Optou-se pelo estudo de caso para a investigação, considerando que essa é apropriada para atribuir a natureza contextual necessária ao trabalho. O estudo de caso é um plano de investigação que motiva o pesquisador a traçar como objetivo a construção de um nível de “coerência horizontal” entre a diversidade dos testemunhos, nos quais ele descobre a “coerência vertical”, o que pressupõe a comparação entre, pelo menos, dois testemunhos (Creswell; Creswell, 2018).

Participaram deste estudo oito mães, configurando-se no design de um estudo de caso único (as famílias), que acompanharam, nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021, o processo de transição da Educação Infantil para o 1º ciclo do Ensino Fundamental dos seus filhos com TEA, atendidos em diferentes escolas da rede pública de ensino de Brasília/Distrito Federal. A escolha por mães foi uma seleção intencional, por habitualmente serem elas as responsáveis diretas pelo acompanhamento escolar e por, segundo Correia-Zanini e Marturano (2016), serem consideradas as figuras que estão em melhor posição para analisar e compreender os efeitos deste processo no desenvolvimento e na capacidade de adaptação funcional dos seus filhos.

Obtivemos a nossa amostragem por meio do método “bola de neve” (Coutinho, 2021) devido à dificuldade em identificar e alcançar esta população específica. A partir do primeiro contato com mães conhecidas na SEEDF que manifestaram disponibilidade, interesse e motivação para participar, foram identificados naturalmente outros membros dessa mesma população e, assim por diante, num efeito bola de neve, que só foi concluído quando, no final da oitava entrevista, nos deparamos com uma certa saturação teórica e uma redundância nos dados.

De modo a alcançarmos a ética e o rigor metodológico, buscamos salvaguardar os seguintes critérios. Do ponto de vista ético, com as respondentes, demos prioridade à transparência das informações prestadas e à garantia da confidencialidade, da voluntariedade, do anonimato, respeitando o princípio de não invasão dos seus direitos e de não interrupção do seu bem-estar, para se atingir a confiança e conferir credibilidade a esta pesquisa (Coutinho, 2021). Para a preservação da identidade dos envolvidos foram selecionados nomes fictícios, com as variações das letras em maiúsculo e em minúsculo, respectivamente, para os nomes das mães e das suas crianças, no segmento da ordem alfabética nas iniciais.

Do ponto de vista prático, destacamos a pertinência socioprofissional dos resultados da investigação, o dever de informar aos colegas dos procedimentos seguidos para chegar aos resultados descritos. Para evitar os desvios do observador (Coutinho, 2021) e assegurar a credibilidade, incorporamos a partilha das gravações e transcrições literais com outro investigador à medida que eram captadas; e a verificação pelas participantes para validação. Para assegurar a transferibilidade, recorreremos às descrições pormenorizadas e densas de todo o processo de investigação. Para assegurar a dependabilidade e a confirmabilidade, realizamos o maior

esclarecimento possível dos vieses do pesquisador através do registro das informações do tratamento dos dados e da forma como segmentamos interpretações.

Devido à pandemia do SARS-CoV-2, conhecido popularmente como COVID-19, que estava em andamento à época da coleta dos dados (outubro de 2020 a julho de 2021), as experiências vividas pelas mães participantes foram captadas através de entrevistas semiestruturadas, seguindo a técnica da escuta ativa, na forma de uma conversa individual, *online*, entre participante e entrevistadora. Por forma a direcionar o raciocínio, a entrevista foi orientada por um roteiro de entrevista com questões gerais previamente determinadas, com questões abertas, curtas e neutras (Bogdan; Biklen, 2013).

O percurso de análise de dados aplicado nesta pesquisa teve como referência a obra de Bardin (2016), seguindo a análise de conteúdo exploratório, com a escala de medida de classificação nominal. Assim, foram definidas de forma dedutiva categorias e subcategorias a partir da reflexão sobre os estudos anteriores, como o de Martinho (2016) e Oliveira (2012), e das principais práticas que influenciam os resultados da transição da criança e da família, tendo igualmente por base o objetivo, a questão central do nosso estudo e a experiência profissional das investigadoras. Também identificamos, de forma indutiva, as subcategorias emergentes do material analisado, de acordo com as características comuns entre as informações coletadas na transcrição das falas das participantes.

Surge, assim, o nosso sistema de categorias, sintetizado na Figura 1:

Figura 1 - Sistema de categorias e subcategorias do processo de transição



Fonte: Desenvolvido pelas autoras.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Optamos por apresentar a análise dos oito casos de forma conjunta e transversal para tornar mais claro o entendimento das características comuns entre as informações coletadas na

transcrição das falas das participantes. Inicia-se a apresentação dos resultados com a caracterização das mães e das crianças, conforme Figura 2:

Figura 2 – Caracterização das mães e suas crianças

|         | CASO A                                           | CASO B                                          | CASO C                                                   | CASO D                                       | CASO E                              | CASO F                                          | CASO G                                          | CASO H                                              |
|---------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
|         | ALICE<br>e<br>Alan                               | BEATRIZ<br>e<br>Bil                             | CARLA<br>e<br>Caio                                       | DANIELA<br>e<br>Dália                        | EMÍLIA<br>e os gêmeos<br>Edu e Eric | FERNANDA<br>e<br>Flor                           | GABRIELA e<br>os gêmeos<br>Gil e Gal            | HELENA<br>e<br>Hugo                                 |
| Mãe     | 40 anos<br>Casada<br>Funcionária<br>Pública      | 44 anos<br>Casada<br>Cursa<br>Pedagogia         | 44 anos<br>Casada<br>Vigilante                           | 48 anos<br>Solteira<br>Vendedora de<br>roupa | 41anos<br>Casada<br>Enfermeira      | 39 anos<br>Casada<br>Sócia de<br>escola         | 42 anos<br>Divorciada<br>Trabalha em<br>loja    | 38 anos<br>Casada<br>Dona de casa/<br>Fonoaudióloga |
| Criança | 2 irmãos +<br>novos<br>Diagnóstico<br>aos 3 anos | 1 irmão +<br>velho<br>Diagnóstico<br>aos 2 anos | 1 irmã + velha<br>Diagnóstico<br>aos 3 anos e 8<br>meses | 1 irmã + velha<br>Diagnóstico<br>aos 5 anos  | Gêmeos<br>Diagnóstico<br>aos 3 anos | 1 irmão +<br>velho<br>Diagnóstico<br>aos 3 anos | Gêmeos<br>Diagnóstico<br>aos 1 ano e 8<br>meses | 4 irmãos<br>Diagnóstico<br>aos 5 anos               |

Fonte: Desenvolvido pelas autoras.

Das oito mães entrevistadas, seis trabalhavam, uma estudava, e outra dedicava-se em casa ao cuidado exclusivo dos filhos. Seis eram casadas, uma divorciada, e uma solteira. A idade das mães entrevistadas variava entre 38 e 48 anos. Todas as mães entrevistadas tinham crianças com TEA e outros filhos, sendo que das famílias analisadas tinha gêmeos (ambos com TEA).

Relativamente às crianças investigadas, três eram do sexo feminino e sete do sexo masculino. Todas as crianças viviam com a família nuclear. A idade do diagnóstico das crianças variava: em dois casos aconteceram antes dos três anos de idade, em quatro casos antes dos quatro anos, e em dois aos cinco anos de idade. As mães A e E referiram uma gravidez complicada e um parto prematuro, sendo que no caso E, um dos gêmeos, Eric, também tinha diagnóstico de paralisia cerebral e deficiência motora.

As mães dos casos A, B, C, E, G e H referiram que os seus filhos acompanhavam bem a turma da escola. Ainda, as mães B e H reportaram que os seus filhos seriam avaliados nas categorias de altas habilidades e de superdotação, respectivamente. Sete crianças frequentavam a Educação Infantil no sistema público de ensino e uma criança frequentava numa instituição de ensino que pertencia à família (privada). À data das entrevistas, seis crianças cursavam o primeiro ano do primeiro ciclo.

Na Tabela 1 estão sintetizados os dados da forma como se deu o processo de transição das crianças na perspectiva das mães.

Tabela 1 – Síntese conjunta dos dados de acordo com o sistema de categorias e subcategorias

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

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

Fonte: Desenvolvido pelas autoras.

A análise das principais dimensões conexas à experiência que as mães e suas crianças passaram no processo de transição para o Ensino Fundamental, bem como as preocupações diante das transições contínuas que as crianças continuarão a vivenciar ao longo da vida, permitiu-nos identificar alguns resultados, descritos de acordo com cada uma das três categorias definidas para a pesquisa:

## 1 - A preparação e o envolvimento da criança e da sua família no planejamento da transição

Esta categoria aborda a compreensão acerca do planejamento, as etapas vivenciadas pelas mães (preparação da criança e da sua família) e a participação/envolvimento destas no processo. Compreende o período letivo anterior à transição da criança (entre os meses de agosto e dezembro), abarcando os dois contextos institucionais da transição.

Parece-nos importante destacar como evidência nos relatos (Tabela 1), que, possivelmente, o primeiro impacto vivenciado, a primeira impressão causada pela escola e pela sua equipe de profissionais, quando negativa, dificultou os contatos posteriores com as famílias, tanto nas escolas de Educação Infantil como de Ensino Fundamental.

Outro registro das mães, tal como apresentado nos resultados obtidos no estudo de Carvalho (2019) e Teixeira (2022), foi que a preparação da transição ocorreu predominantemente na Educação Infantil. Isso sugere que, tanto a preparação quanto o envolvimento da criança e sua família no planejamento da transição, devem ser realizados antecipadamente ao estresse inerente ao período conturbado do encerramento do ano letivo, quando as famílias relatam enfrentar incertezas sobre os encaminhamentos para o Ensino Fundamental. Assim como verificado por Connolly e Gersch (2016), a maioria das mães sustenta que este suporte e atenção especial anterior às famílias é fundamental para que saibam lidar e enfrentar adversidades na transição.

Para HELENA, a preparação da família para a transição “ocorreu de forma bem dolorosa e sem intermédio de ninguém que passasse por concreto o que estava acontecendo, no jardim de infância e na escola do Ensino Fundamental”. A escola não se mostrou disponível para a família:

“quando fomos visitar para a matrícula e conhecer a escola em que Hugo foi encaminhado automaticamente, disseram que não era possível pois a diretora não tinha disponibilidade de horário. Depois os contatos posteriores eram bem restritos, ela não nos passou informações sobre a escola nem sobre os direitos do meu filho” (HELENA).

A maioria das mães considerava que o envolvimento no planejamento foi insatisfatório, referindo que a inserção no ano seguinte não ocorreu de forma individualizada, como preconizado por Silva, Gaiato e Reveles (2012). Os relatos evidenciam que o envolvimento da família no planejamento da transição era inexistente e que, quando existia (como no processo dos relatórios na escola de Educação Infantil, na construção das adequações curriculares e na escolha da turma ou escola), ocorria com um baixo nível de decisão da família (mais de concordância). DANIELA considerou inexistente o envolvimento da família no planejamento da transição, e ainda declarou que “não houve interesse e preocupação da escola em conhecer Dália”, não levou em consideração a avaliação das necessidades da família. As preocupações da sua “família não foram atendidas, apesar das promessas eles não cumpriam”, e acreditava “que eles não leram o relatório do Jardim de Infância (...) nem seus laudos médicos (...). A escola, além do encaminhamento para a sala de recursos, não se reuniu para discutir e avaliá-la”.

Ficou também evidente nas declarações das mães a falta que fez uma melhor comunicação, articulação e trabalho colaborativo com as famílias e entre os serviços, tanto no planejamento quanto na implementação da transição, em desacordo às diretrizes brasileiras sobre a importância de existir uma articulação e uma sequencialidade entre ciclos, com processos colaborativos entre os profissionais e as famílias (Brasil, 2010). Para HELENA, “eles demonstraram não ter interesse em ouvir nossas preocupações nas tomadas de decisões”. A escola não demonstrava interesse em atender às solicitações da família, “não demonstrou nenhuma flexibilidade para atender melhor Hugo”; não se mostraram abertos para desenvolver um trabalho em conjunto com os profissionais que o acompanhavam; ou seja, não demonstraram interesse em conhecê-lo.

Alguns fatores de estresse e preocupação mencionados pelas famílias, apontados também no estudo de Connolly e Gersch (2016), foram (1) a falta de credibilidade dos profissionais relativamente às informações passadas por eles e (2) o momento de procura de uma nova escola, envolto por questionamentos sobre adequação aos seus filhos, o estigma em torno do diagnóstico do TEA e os receios da exclusão social. Esta preocupação revela-se principalmente na entrada em ambientes novos, por serem autenticamente desafiantes para as crianças com TEA, especialmente no processo de aceitação e interação social por parte dos pares, o que foi apontado pelas mães.

Para ALICE, o envolvimento e participação da família no planejamento da transição foi pequeno, mas

“de concordância, porque eles me informaram o que seria feito, que Alan iria para uma turma reduzida com outras crianças típicas. Até questionei se não seria melhor uma turma especial e eles disseram que não que ele daria conta de uma turma reduzida já que ele tinha um cognitivo bom”.

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

Esta categoria prioriza o conhecimento da forma como a transição foi implementada, destacando-se o tipo de apoio, os recursos e os serviços que foram prestados às famílias pelos profissionais da educação durante todo o processo, considerando a comunicação e o nível de parceria. Nesta fase, integra-se o início do período letivo (entre fevereiro e maio) do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Segundo as mães avaliadas, um primeiro contato de acolhimento seria indispensável para o processo de transição. Por parte da escola, ainda na perspectiva das mães, esse acolhimento estaria ligado à ocorrência de uma visita (antes do início das aulas); preparação das crianças e das famílias para a entrada na nova escola sequencial; articulação entre os envolvidos nos dois contextos de educação e os recursos disponibilizados à família; inclusão da criança, juntamente com a sua família e outros apoios interventivos, no novo ambiente, a partir de um trabalho conjunto com toda a comunidade escolar e, principalmente, com as outras crianças e famílias que iriam receber e ter contato com seus filhos com TEA, trazendo tranquilidade a todos.

Segundo relato de BEATRIZ, a escola não realizou reunião para preparação e recepção às famílias, tendo o contato partido da sua família. Acreditava

“que este é um erro interno, um erro da escola, erro de gestão”, porém, não sabe “a origem de um erro tão gigantesco com alunos não neuro típicos, ainda mais por ser uma escola conhecida por ser especialista em Transtorno Global de desenvolvimento”, “Quando você vai para o EF [Ensino Fundamental] se muda completamente a estrutura, o lúdico já não aparece e depende muito do professor (...), a questão do parque inexistente no EF e isso foi muito frustrante, pois ele amava ir para a escola (...)”. “apesar de ter sido deixado com antecedência todos os documentos do Bil, nesta escola não existe uma reunião de preparação para transição, inclusive de crianças neuro típicas. (...) “Não teve nenhuma informação sobre o processo de transição do Bil, legislação, serviços disponíveis ou adequação curricular”.

As mães avaliadas apresentaram-se divididas ao opinarem sobre a satisfação quanto às medidas de apoio prestadas pelos profissionais de educação para ajudar na adaptação de seus filhos, bem como de suas famílias na transição, sendo que a maioria sentiu que não recebeu devidamente as adequações curriculares. BEATRIZ, por exemplo, tomou uma iniciativa pessoal de

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

As mães revelaram ausência de um momento especial de recepção por parte da comunidade escolar para as crianças ingressantes, com a preparação dos profissionais, das famílias e das outras crianças, com a garantia de que estes componentes tenham contato entre si, para apresentação, acolhimento, aceitação e interação social da criança com TEA, até que se sentissem bem em participar de um novo contexto, definindo-os como potenciais facilitadores na transição. Segundo HELENA:

“Não foi promovido momento de conhecerem o Hugo, a escola o chamava de o menino e ele odiava isso. Também não houve oportunidade dos pais se conhecerem e a escola nos colocava diante deles de uma forma constrangedora e expositiva”. “Acabou que as pessoas da escola e os pais não sabiam que ele era autista, apenas que era um menino problemático que atrapalhava a professora a dar aula”.

Tornou-se visível que a percepção do sucesso da transição para as mães do estudo era determinada em função da adaptação da criança ao novo contexto escolar, principalmente pelo acolhimento, inclusão e relações que a família toda experienciou. Nesse cenário, a ação do professor é uma dimensão decisiva para a adaptação da criança a um novo contexto. Para as mães, quando a escola demonstrava cuidado, carinho e trabalhava em conjunto, elas se sentiam seguras e a escola ganhava parceiros. Esse é o sucesso descrito por Carvalho (2019), que desencadeia relações interpessoais ricas e variadas, permitindo, desde cedo, a criação de processos empáticos e de respeito pelo outro. Para ALICE:

“transição à nova turma foi muito tranquila, (...). Alan já estava super adaptado, não teve choro nem resistência, já ia e voltava feliz. Aprendeu o nome da professora no primeiro dia, chegava em casa falando dela”. “Ocorreu de forma bem sincronizada, nessa mudança de uma fase para a outra”.

A professora foi apresentando o *feedback* oral sobre o desenvolvimento de Alan, “eu vi muito interesse da professora de conhecer ele, suas necessidades e poder ajudar, se colocando à disposição para nossa família poder se aproximar e tirar qualquer dúvida ou orientação sobre ele” (ALICE).

A adaptação foi considerada pelas mães deste estudo como uma importante faceta da transição, principalmente as questões relacionadas com a adaptação da criança ao novo contexto (incluindo o espaço físico e as novas rotinas) e a adaptação/preparação das pessoas e dos contextos face ao perfil da criança. Relacionada com os resultados do estudo de Teixeira (2022), em que se infere que a preocupação em torno destes aspectos são preditores de resultados na adaptação ao Ensino Fundamental, legítima a necessidade de se realizar uma intervenção atempada e constante no planejamento escolar. HELENA definiu como o seu

“maior desejo para o futuro de Hugo é que as pessoas o escutem, se adaptem a ele. Porque ele tenta se adaptar o tempo todo, mesmo não tendo cérebro para isso ele vem se esforçando então o mundo podia se esforçar para entender ele e descobrir o tanto que ele tem para dar, para ensinar”.

Contextualizando a entrevista com esta mãe, essa "falta" apontada não deve ser lida como uma incapacidade intrínseca da criança, mas sim como uma crítica à rigidez dos contextos que, ao se tornarem excessivamente técnicos e pautados em "profissionais muito frios" (HELENA), deixavam de oferecer o suporte necessário para que a transição ocorra sem sofrimento. Carregada de informalidade, a queixa materna sobre a falta de "cérebro" revela uma percepção aguda do esforço adaptativo de Hugo frente à sobrecarga neurológica e emocional que lhe é imposta. A expressão problematiza a assimetria entre a maturação biológica e emocional da criança e as exigências sistêmicas da escola. Desse modo, a mãe parece denunciar uma escolarização que negligencia o tempo do desenvolvimento infantil ao exigir competências autorregulatórias e cognitivas que ainda se encontravam em processo de formação.

Deve ser aqui destacado o fato de que, nas declarações das mães, a adaptação da escola (com todos seus contextos e intervenientes) às crianças parece sobressair em grau de importância à adaptação da criança ao novo contexto, ou seja, para estas mães era mais significativo o empenho de adaptação da escola às suas crianças, evidenciando que o esforço maior deve surgir do contexto e não da criança, salientando a sua relevância para uma transição efetiva como resposta à inclusão.

As mães também demonstraram uma maior preocupação com as relações, acolhimento e inclusão do que com a continuidade curricular oferecida aos seus filhos, contrariando os achados das pesquisas realizadas por McIntyre et al. (2010), que revelaram uma preocupação excessiva demonstrada por pais de crianças com necessidades específicas em torno do comportamento/comunicação, prontidão acadêmica e prontidão geral acima do sistema social (Greubel, 2018). De acordo com FERNANDA, "Apesar do curto tempo, foi uma transição tranquila, ela foi muito bem recebida na escola por todos". Considerou que a escola se adaptou à Flor, que não existiu "uma necessidade de que ela fizesse como os outros ou fizesse porque os outros estivessem fazendo". "Esse acompanhamento inicial foi essencial para a transição da Flor ao novo ambiente, até porque foi uma adaptação de todo mundo, inclusive da família", e, era uma oportunidade para conversarem e se orientarem. Houve adequação das atividades, com propostas "mais lúdicas para que as crianças atípicas também conseguissem trabalhar e fazer as coisas, não só com conteúdo da alfabetização".

Ainda sobre as relações, principalmente o trabalho em conjunto entre escola e famílias, a realidade atestada pelas mães indicou uma ligação entre uma transição positiva e a permissão ou o incentivo das escolas às famílias para se aventurarem para além dos portões, ultrapassarem os muros, e se constituírem, verdadeiramente, parte integrante da comunidade escolar. As mães entendiam que esta abertura, ainda que apenas no momento inicial da transição ao novo contexto escolar, era um forte indicador da qualidade de uma escola, contribuindo, assim, para trocas valiosas de informações e, conseqüentemente, para o sucesso na transição.

ALICE sugeriu à escola buscar conhecer e extrair da família e dos professores anteriores o máximo sobre a criança:

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

Conforme nos ensina Carvalho (2019), as famílias têm um conhecimento privilegiado das suas crianças e são as melhores pessoas para falarem sobre elas, tornando-se fundamental que lhes seja permitido participar nas atividades da escola e ter acesso ao percurso do seu filho. Deste modo, seria possível proporcionar a “toda e cada criança” o desenvolvimento de uma identidade pessoal, social e escolar resiliente, confiante em si, com expectativas de respeito e sucesso, com crença nos apoios a que tem direito, com capacidade de articular o que pensa e o que sente (Formosinho; Monge; Oliveira-Formosinho, 2016).

Outro desfecho relatado nas falas das mães foi que, para elas, o momento da implementação, além de ter abarcado as experiências mais positivas das entrevistas, deixou marcas nelas, pois, foi o acolhimento e as medidas de apoio na nova escola de Ensino Fundamental que diluíram os efeitos negativos que as dificuldades vividas na transição poderiam ter repercutido no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, bem como nas memórias de toda a família. CARLA relatou que, “na nova escola os profissionais demonstraram interesse em conhecer Caio. Fui recebida pela diretora e assim que se iniciaram as aulas fomos convidados para uma visita justamente para eles conhecerem-no melhor”. Ela descreveu outro momento em especial para o acolhimento e apresentação das famílias, em que “alguns pais foram chamados na sala de recursos, todos se apresentaram e apresentaram as crianças, falaram do problema, da deficiência delas. Foi uma possibilidade de interagir mais uns com os outros, trocar ideias, trocar contatos” (CARLA).

Para GABRIELA, a escola esteve empenhada em corresponder bem às necessidades de toda a família:

“sempre existiu uma parceria, eu me senti uma parceira. A escola também teve uma grande adaptação à nossa família”. “Existiu sempre este acompanhamento de dar o retorno de como tinha sido o dia (...). A escola sempre se manteve aberta para me ajudar com qualquer coisa do dia a dia ou com documentos ou esclarecimentos que eu precisasse para requerer os direitos dos meus filhos”

Inclusive, a escola promoveu reuniões para apresentar a perspectiva dos profissionais sobre o

“desenvolvimento dos gêmeos Gil e Gal em sala de aula, que eram poucas as crises deles na escola. Eles ficavam bem a aula inteira, nunca teve horário reduzido”. “Sempre existiu a preocupação em oferecer o melhor para eles, sempre recebi o *feedback* do que poderia ser melhor para eles, as professoras me perguntavam”, “[a professora regente, a professora da sala de recursos e] a psicóloga sempre me passavam pessoalmente o retorno sobre o andamento das crianças nas aulas. Mostravam-se abertas às minhas colocações, me senti muito envolvida”.

Para as mães, a continuidade e apoios educativos entre as escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, também referido por Sands e Meadan (2023), contribuiu para minimizar os impactos desencadeados pela diminuição do vínculo com a escola anterior (que normalmente geram insegurança nas crianças e famílias), como, por exemplo, a queda na atenção individualizada do professor e na relação e comunicação das famílias com a escola. As mães dos casos B e G consideravam que houve uma descontinuidade entre as escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, representado pela fala de BEATRIZ sobre a questão da rutura do trabalho com o lúdico e com o parque infantil; e para GABRIELA na “falta que faz o vínculo da escola anterior, quando nos acostumamos com os profissionais, mesmo que a mudança seja para uma escola próxima, é uma outra escola, um outro ambiente, num momento delicado de transição”.

Em resumo, as mães definiram como medidas de apoio prestadas no decorrer da transição recursos físicos e humanos que envolviam: as relações; as adequações curriculares; o *feedback* e orientações sobre o desenvolvimento da criança, bem como o interesse em corresponder à necessidade delas e de suas famílias, com questionamento sobre as suas vontades nas decisões; a forma como foi promovida a adaptação da criança ao novo contexto; e a adaptação/preparação das pessoas e dos contextos face ao perfil de cada criança. Estas medidas representaram o respeito pelas suas singularidades, sinalizam a valorização da infância, para que ela pudesse ser compreendida na sua totalidade e singularidades (Carvalho, 2019; Sands; Meadan, 2023) e, segundo as mães, foram responsáveis pela forma sincronizada e tranquila como a implementação ocorreu, contribuindo para que elas se sentissem orientadas, envolvidas e parceiras desde o início da implementação da transição.

Em contrapartida, pareceu a essas mães que os resultados do acolhimento, num primeiro contato com os profissionais da educação, na passagem ao Ensino Fundamental; e, das medidas de apoio, no decorrer da implementação da transição, estariam diretamente ligadas à preparação e à especialização do professor, à agilidade e à disponibilidade da sua oferta na escola; ao tempo em que a criança e a família levaram para se adaptar e sentir-se confortáveis e seguras no novo ambiente escolar; e, principalmente, à medida em que ocorreu a adaptação da escola à criança. Segundo DANIELA, “os pais devem ser recebidos com mais atenção e esclarecimentos sobre a gestão da escola, pois foi passado muito pouco aos pais aparentando cansaço e falta de interesse”, e ainda, a escola deveria melhorar “com um quadro de diretor e professores capacitados e experientes para esse lado do autismo e da criança especial. O professor se adaptar às crianças, mais atenção, mais proximidade e conhecimento sobre cada detalhe”.

Tal como o estudo de Stoner et al. (2007), as mães entendiam que a preparação, o conhecimento, a capacitação dos profissionais (a partir da experiência prévia), a formação ou interesse particular pelo TEA era fatores fundamentais para o desempenho dos profissionais responsáveis pela transição, no sentido de interesse, atenção, informação, planejamento, flexibilidade curricular, habilidade em relação à inclusão e adequação das suas práticas às necessidades das crianças e das suas famílias e, principalmente, no contato inicial do momento de recepção/acolhimento.

### **3 - Aspectos positivos e as dificuldades vivenciadas pelas mães no processo de transição**

Nesta categoria, importa captar a avaliação das mães acerca de todo o processo dos seus filhos para o Ensino Fundamental, desde o encerramento do ano letivo da Educação Infantil (novembro e dezembro) até ao final do ano letivo subsequente.

Por unanimidade, as mães consideram como fragilidade a falha na avaliação/monitorização do processo de transição e reiteraram que estas escolas não fomentaram a reflexão conjunta. Além da ausência de um momento de avaliação formal para acompanhamento da criança e da sua família durante o processo da transição na escola de Ensino Fundamental, a maioria indicou que estes procedimentos se restringiam a alguns momentos informais de avaliação viabilizados pela escola, como *feedbacks*, principalmente das professoras regentes, com informação sobre a transição das suas crianças a respeito do andamento das aulas, do seu desenvolvimento e da adaptação à escola).

Para FERNANDA,

“não ocorreu uma avaliação formal, entretanto acontecia uma avaliação diária da professora sobre a adaptação e o desenvolvimento da Flor. Se não houvesse tempo de um

encontro presencial, a agenda estava funcionando muito bem e a escola se adaptava às colocações levantadas”.

Segundo Teixeira (2022), a escola perde uma oportunidade efetiva de otimizar o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança, de refletir sobre dados relevantes do seu desempenho e sobre o trabalho desenvolvido pelos professores, por meio de monitorização e avaliação regulares de uma ampla gama de áreas, o que ajudaria o estudante a aprender e o professor a ensinar melhor, contribuindo, assim, para se obter uma escola de qualidade.

As famílias reconheciam que os cuidados com os pontos levantados nas entrevistas evitariam uma ruptura violenta na passagem para o Ensino Fundamental, entretanto, esses pontos estavam ligados e dependentes do apoio governamental. Segundo as mães, grande parte das barreiras referidas sobre a transição eram compreensíveis por estarem ligadas à falta de meios, sobretudo, de recursos humanos, como o Educador Social Voluntário (figura suporte de acompanhamento à criança).

Para DANIELA, “não houve retorno sobre o processo de adaptação da Dalia à nova escola (...), a professora da classe regular, com 15 crianças em sala, não consegue atender com estas adaptações e apoio necessário a uma criança com necessidades educacionais especiais”. Ela ainda referiu a falta de preparação e de especialização sobre o TEA, além “de uma pessoa em sala para auxiliá-las com essas crianças que não têm a atenção necessária” para acompanhar a turma. Ela entendia que:

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

Segundo as entrevistadas, a carência de apoios inviabiliza o cumprimento de direitos fundamentais, dentre eles, o direito às adequações curriculares, agravando a sobrecarga em sala de aula e tornando a tarefa humanamente impossível para o professor (Silva; Gaiato; Reveles, 2012). A sobrecarga era, ainda, intensificada pela diminuição dos processos colaborativos e de comunicação no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, comparativamente à Educação Infantil, pela falta de tempo efetivo para reunir, planejar e partilhar a transição, o que, em última instância, inviabiliza um trabalho de qualidade para a inclusão (Tanganho, 2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das perspectivas das mães, tanto as que passaram por uma transição bem-sucedida, quanto as que vivenciaram falhas nas escolas, converge em duas conclusões gerais alcançadas:

i. Para cada fator colocado sobre a transição, constantemente, foi retomada a forma em que decorreram as relações sociais, a articulação entre os níveis e o conhecimento das crianças e das suas necessidades em prol da inclusão, evidenciando serem três motivos basilares que tiveram um impacto nas suas memórias acerca da transição;

ii. Para as mães, o professor é o elo mais próximo no quesito “comunicação sobre o desenrolar da transição”; em contrapartida, a gestão é a peça fundamental na escola, é ela quem determina e influencia a possibilidade da existência deste elo, do acolhimento, da inclusão, do

envolvimento, e da preparação das famílias em toda a transição, inclusive da estrutura física e dos recursos humanos.

Apesar de as mães destacarem alguns pontos positivos sobre a implementação da transição, é possível constatar que as respostas sobre o processo como um todo inclinaram-se para o conceito “insatisfatório”, principalmente em relação às práticas que reforçam a preparação e o envolvimento da criança para novos ambientes, revelando que a transição que vivenciaram não foi a desejada. Este resultado também foi destacado na pesquisa de Oliveira (2012), mediante o desenvolvimento de procedimentos específicos sobre avaliação do processo, planificação e intervenção com o envolvimento de toda a família.

As inferências das mães sobre a transição foram enfatizadas pelo aspecto “inclusão” vivido por sua criança juntamente com a sua família e outros apoios interventivos no novo ambiente, com o seu potencial de evitar alguns prejuízos vivenciados na transição dos seus filhos. A isso, coadunam-se os estudos de Carvalho (2019), que definem a inclusão como um processo, um caminho, e que a educação é a chave para que a sociedade seja inclusiva e contamine todos os seus sistemas com esta pertença.

Deve ser ressaltado que, alicerçado nas diretrizes do Distrito Federal, para que este processo de articulação seja simplificado, assim como para minimizar as angústias enfrentadas pelas famílias (Tanganho, 2022), é importante que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da Educação Infantil. É necessário manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que darão segurança e confiança, garantindo à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental, ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa (Brasil, 2006; Brasil, 2007). Tal como preconizado pela legislação da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal no âmbito da inclusão e do acolhimento, nomeadamente no Distrito Federal (2021b; 2020a), uma Rede inclusiva requer o desenvolvimento do seu fazer pedagógico de maneira a consciencializar, a prevenir, a enfrentar e a combater qualquer forma de violência contra a criança e o adolescente, com a participação de toda a unidade escolar no processo de inserção dos estudantes de todas as etapas e modalidades de ensino, com as suas especificidades, envolvendo-os em ambientes e ações que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena e a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (2015).

Entretanto, como forma de melhorar as experiências de transição e os resultados, principalmente, das crianças com TEA e das suas famílias (Carvalho, 2019; Sands; Meadan, 2023), proporcionando uma continuidade e uma harmonia na intervenção, torna-se basilar a conceção de mudanças significativas nos recursos/apoios, na estrutura e no funcionamento das instituições de ensino, nas formações dos professores, nas relações família-escola e na implementação da prática centrada na família (Guglielmo; Jurdi; Pereira, 2022; Sands; Meadan, 2023). Em suma, é imperiosa uma reflexão mais aprofundada sobre a necessidade do alinhamento e coordenação de procedimentos entre os níveis políticos, nacionais, locais, escolares e individuais, com a constituição de leis mais específicas e princípios orientadores e reguladores das práticas de transição, que englobem a monitorização, a planificação e a avaliação, tendo em vista a adoção de medidas e procedimentos padronizados, adequados a cada contexto institucional, e consonantes com as recomendações referidas na literatura (Martinho, 2016).

Com isto, em termos de futuras investigações, os resultados e conclusões do estudo justificam novas pesquisas empíricas, que resolveriam uma grande lacuna na literatura, no âmbito da transição de crianças com TEA, ampliando os questionamentos sob esse viés, retomando-o em outras perspectivas ou vinculações.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_infantil.pdf](https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes_curriculares_nacionais_infantil.pdf). Acesso em: 16 jul. 2026.

CARVALHO, Diana Isabel Nunes. **A perspectiva da família sobre a transição do programa de intervenção precoce na infância para o primeiro Ciclo do Ensino Básico**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Instituto Politécnico de Beja. Disponível em: <https://repositorio.ipbeja.pt/entities/publication/e0e3d34b-7528-4e85-bd72-52e72cbd10ba>. Acesso em: 16 jul. 2026.

CONNOLLY, Micaela; GERSCH, Irvine. Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school. **Educational Psychology in Practice**, London, v. 32, n. 3, p. 245-261, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1169512>. Acesso em: 16 jul. 2026.

CORREIA-ZANINI, Marta Regina Gonçalves; MARTURANO, Edna Maria. Getting started in elementary school: Cognitive competence, social skills, behavior and stress. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 305-317, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210208>. Acesso em: 16 jul. 2026.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. Lisboa: Almedina, 2021.

CRESWELL, John; CRESWELL, J. David. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. Los Angeles: Sage, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Especial: Programa de Educação Precoce (PEP)**. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações para o Acolhimento e Inserção dos Estudantes**. 2020a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Sugestões de ações de Transição**. 2020b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno Transição Escolar: Trajetórias na educação básica do Distrito Federal**. 2021a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Estratégia de matrícula**. 2021b.

FONTIL, Laura. et al. Barriers to and Facilitators of Successful Early School Transitions for Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities: A Systematic Review. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 50, n. 6, p. 1866–1881, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w>. Acesso em: 16 jul. 2026.

FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (2016). **Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Porto: Porto Editora.

GREUBEL, Stefanie. Lasramificacionessociales y de desarrollo de latransición deljardín de infantes a laescuela primaria. **Rose—Research on Steiner Education**, Oslo, v. 8, n. 2, p. 78-88, 2018. Disponível em: <https://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/417>. Acesso em: 16 jul. 2026.

GUGLIELMO, Maria Florência; JURDI, Andrea Perosa Saigh; PEREIRA, Ana Paula Silva. Case Study. Transition in a Waldorf School in São Paulo, Brazil: A Process Under Construction. In: URBINA-GARCÍA, Angel et al. (Org.). **Transitions to School: Perspectives and Experiences from Latin America**. New York: Springer, 2022.

MARTINHO, Joana Marisa. **O processo de transição da criança com necessidades educativas especiais, do jardim-de-infância para o 1º ciclo do ensino básico: perspetivas de pais e profissionais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho, Portugal. <https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/f3508a50-1911-47dc-96b5-f6e2ba2c41af>. Acesso em: 16 jul. 2026.

MARTURANO, Edna Maria. A criança, a família, a escola e a transição para o Ensino Fundamental. In: KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). **Aprendizagem, Comportamento e Emoções na Infância e Adolescência: uma visão transdisciplinar**. Dourados: Editora UFGD, 2013.

MCINTYRE, Laura. et al. Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. **Early Childhood Education Journal**, New York, v. 38, p. 259-263, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0416-y>. Acesso em: 16 jul. 2026.

OLIVEIRA, Ana Paula Rocha Rebelo. **O processo de transição da intervenção precoce na infância para o 1º ciclo: análise da perceção dos pais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/bca35069-c748-4f44-842b-c8b68a40c786>. Acesso em: 16 jul. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas**. 2015. Disponível em: <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>. Acesso em: 16 jul. 2026.

SANDS, Michelle; MEADAN, Hedda. Transition to Kindergarten for Children with Disabilities: Parent and Kindergarten Teacher Perceptions and Experiences. **Topics in Early Childhood Special Education**, New York, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/02711214221146748>. Acesso em: 16 jul. 2026.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: Entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Elizabete Maria de Souza. **O uso das TIC e a inclusão escolar da criança com deficiência física, egressa da Educação Precoce, na Educação Infantil do sistema Público de ensino do Distrito Federal**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/42975>. Acesso em: 16 jul. 2026.

STONER, Julia. B. et al. Transitions: Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorder (ASD). **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, New York, v. 19, n. 1, p. 23–39, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s10882-007-9034-z>. Acesso em: 16 jul. 2026.

TANGANHO, Rute Isabel Delgado. **Processo de transição de crianças com desenvolvimento atípico da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/39708>. Acesso em: 16 jul. 2026.

TEIXEIRA, Susana Maria Duarte. **A transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico de crianças com perturbação do espectro do autismo**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/77486>. Acesso em: 16 jul. 2026.

**Submetido:** 10/07/2025

**Preprint:** 11/12/2025

**Aprovado:** 13/04/2026

**Editora de seção:** Regina Celia Passos Ribeiro de Campos

## FINANCIAMENTO

This work was financially supported by Portuguese national funds through the FCT (Foundation for Science and Technology) within the framework of the CIEC (Research Centre on Child Studies of the University of Minho) project under the reference UID/00317/2025

## DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

### **CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

Autor 1 – Concepção e desenvolvimento, desenho metodológico, levantamento bibliográfico, participação ativa na coleta e análise dos dados, redação do texto final.

Autor 2 – Orientação, Concepção e desenvolvimento, desenho metodológico, revisão crítica do texto e acréscimo de partes significativas.

Autor 3 - Concepção e desenvolvimento, desenho metodológico, revisão crítica do texto e acréscimo de partes significativas.

### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.