

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

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

Aline Oliveira de Araújo, Ana Paula da Silva Pereira, Andréa Perosa Saigh Jurdi

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.14087>

Submetido em: 2025-11-12

Postado em: 2025-11-18 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

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

ALINE OLIVEIRA DE ARAÚJO¹

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

[<alinetesc@gmail.com>](mailto:alinetesc@gmail.com)

ANA PAULA DA SILVA PEREIRA²

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

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

ANDREA PEROSA SAIGH JURDI³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1111-5562>

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

¹ Universidade do Minho. Braga, Portugal.

² Universidade do Minho. Braga, Portugal.

³ Universidade Federal de São Paulo. Santos, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: Tendo por base o debate sobre os benefícios que o atendimento de qualidade traz para as transições escolares, o artigo objetiva a análise e compreensão das 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, Distrito Federal do 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 e como método para tratamento de dados foi utilizada a análise de conteúdo. Como resultados, aponta-se evidências de falhas que dificultam a transição contínua, individualizada e inclusiva, principalmente a nível de práticas que reforçam a preparação e o envolvimento da família e da sua criança no planejamento para integrar novos ambientes, concluindo-se 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: Based on the ongoing discussion about the benefits of quality care in facilitating School transitions, this article aims to analyze and understand the perspectives of eight mothers regarding the transition of their children with Autism Spectrum Disorder to elementary school in the public education system of Brasília, Federal District, Brazil. A qualitative research was developed as a method, with the application of a case study. Semi-structured interviews, utilizing active listening techniques, were used to collect data, which was then analyzed using content analysis. The findings revealed evidence of shortcomings that hinder smooth, individualized, and inclusive transitions, particularly in terms of practices that reinforce the preparation and involvement of families and their children in planning for new environments. The study concludes that there is a need to establish guiding principles and regulations tailored to individual school contexts.

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 la atención de calidad aporta a las transiciones escolares, este artículo tiene como objetivo analizar y comprender las perspectivas de ocho madres, en lo que respecta al paso de sus hijos con Trastorno del Espectro Autista a la educación primaria, en la red pública de enseñanza de Brasilia, Distrito Federal de Brasil. Se desarrolló como método una investigación cualitativa, con la aplicación de un estudio de caso. El instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, siguiendo la técnica de la escucha activa y como método para el tratamiento de los datos se utilizó el análisis de contenido. Como resultados, se señalan evidencias de fallas que dificultan la transición continua, individualizada e inclusiva, principalmente a nivel de prácticas que refuerzan la preparación y la participación de la familia y de su hijo en la planificación para integrarse en nuevos entornos, concluyendo la necesidad de la constitución de principios orientadores y reguladores dirigidos a las escuelas y adecuados a 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, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Formosinho et al., 2016; Marturano, 2013).

Estudos revelam a influência da transição educativa de qualidade e o seu impacto nos diferentes domínios de desenvolvimento e aprendizagem da criança, alertando sobre a importância da trajetória escolar de sucesso para uma adaptação bem-sucedida (Fontil et al., 2020). 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 (EF) como um conceito-chave, pois quando a criança se depara com as primeiras experiências e com os desafios de uma nova fase escolar, há uma convergência de mudanças na sua vida como um todo, caracterizadas por uma tríplice transição: transição entre estágios do desenvolvimento cognitivo, transição psicossocial, e transição ecológica. Configura-se num momento em que o desempenho alcançado pela criança, assim como a qualidade dos seus relacionamentos com os colegas e com o professor, pressagiam o progresso escolar nos anos seguintes, tanto em termos de aprendizagem como de ajustamento (Marturano, 2013).

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 et al., 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 - APA, 2014) requerem apoios adequados, pois 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, pois geralmente com a passagem de uma

escola para outra, a separação de amigos da escola da Educação Infantil (EI), o reforço do desempenho, a alteração da rotina e o desconhecimento das regras no novo contexto, implica maior estresse (Correia-Zanini; Marturano, 2016; Greubel, 2018).

Fontil et al. (2020) enfatizam a importância de práticas de apoio e colaborativas para ajudar a facilitar este processo para as principais partes interessadas e 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 (PEP) 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. Foca-se num conjunto de ações educacionais com estímulos biopsicossociais, com foco no desenvolvimento global de bebês até três anos e onze meses de idade, encaminhados pelos serviços de saúde por apresentarem atraso no desenvolvimento ou que se encontrem em situações de risco, de prematuridade, ou outra necessidade específica como TEA ou com potencial de precocidade para altas habilidades/superdotação, bem como crianças em situação de vulnerabilidade social (Distrito Federal, 2019; Distrito Federal, 2020a; Distrito Federal, 2020b; Distrito Federal, 2021b).

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.

Assim, buscou-se compreender como se dá a transição escolar de crianças com TEA matriculadas na rede de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 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, considerando-se que o Estudo de Casos seria a forma apropriada para atribuir a referida natureza contextual ao trabalho, sendo um plano de investigação que motiva o investigador a traçar como objetivo a construção de um nível de “coerência horizontal” entre a diversidade dos testemunhos, nos quais ele descobre a “coerência vertical”, o que pressupõe a comparação entre, pelo menos, dois testemunhos (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 na rede pública de ensino de Brasília/Distrito Federal). Foi uma seleção intencional, por habitualmente serem 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” devido à dificuldade em identificar e alcançar esta população específica (Coutinho, 2021). 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).

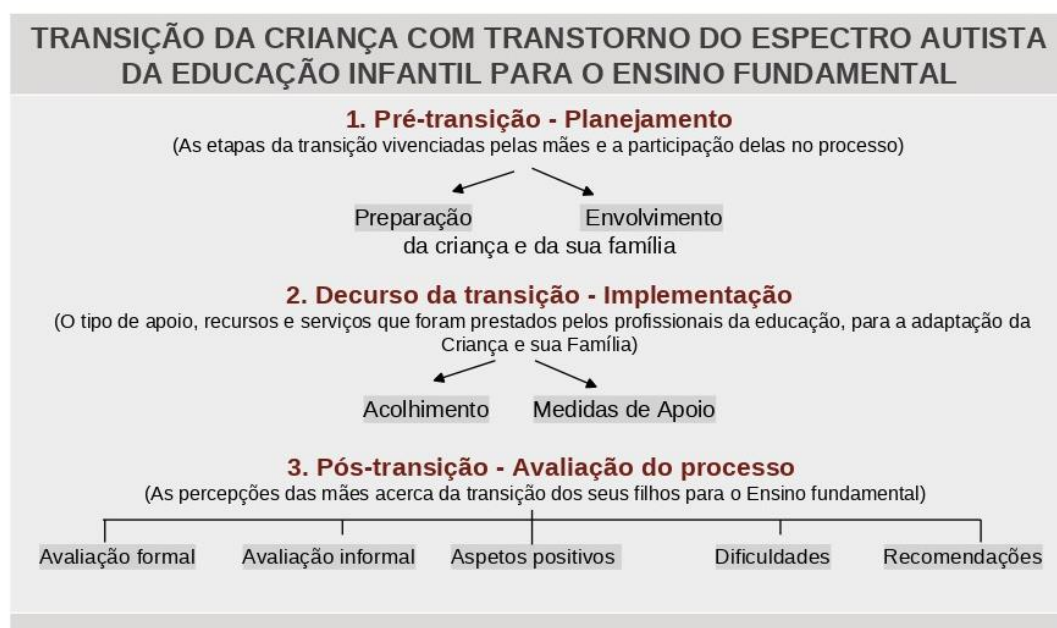
Do ponto de vista prático, destacamos a pertinência socioprofissional dos resultados da investigação, o dever de informar os colegas dos procedimentos seguidos para chegar aos resultados descritos. Para evitar os desvios do observador (Coutinho, 2021) e assegurar a credibilidade, incorporamos a partilha com outro investigador das gravações e transcrições literais, à medida que eram captadas; e a verificação pelas participantes para validação. Para assegurar a transferibilidade, recorremos 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 registo das informações do tratamento dos dados e da forma como segmentamos interpretações.

Devido à pandemia do SARS-CoV-2, conhecido popularmente como COVID-19, as experiências vividas pelas mães participantes foram captadas através de entrevistas semiestruturadas, seguindo a técnica da escuta ativa, numa forma de 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 os objetivos, a questão central do nosso estudo e a experiência profissional da investigadora. Também identificamos, de forma indutiva, as subcategorias emergentes do material analisado, de acordo com as características comuns entre as informações coletadas na transcrição dos discursos das participantes.

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

Fonte: Desenvolvido pelas autoras

Para a preservação da identidade dos envolvidos, foram selecionados nomes fictícios, com as variações das letras em maiúsculo e em minúsculo, respetivamente, para os nomes das mães e das suas crianças, no segmento da ordem alfabética nas iniciais. Das oito mães entrevistadas, seis trabalham, uma estuda, e outra dedica-se em casa ao cuidado exclusivo dos filhos. Seis são casadas, uma divorciada, e uma solteira. A idade das mães entrevistadas varia entre 38 e 48 anos. Todas as mães entrevistadas têm crianças com TEA, têm outros filhos, sendo que das famílias analisadas duas têm gêmeos (ambos com TEA).

Relativamente às crianças investigadas, três são do sexo feminino e sete do sexo masculino. Todas as crianças vivem com a família nuclear. A idade do diagnóstico das suas crianças varia: em dois casos aconteceram antes dos 3 anos de idade, em quatro casos antes dos 4 anos, e em dois aos 5 anos de idade. As mães A e E referem uma gravidez complicada e um parto prematuro, sendo que no caso E um dos gêmeos, Eric, também tem diagnóstico de paralisia cerebral e deficiência motora.

As mães dos casos A, B, C, E, G e H referem que os seus filhos acompanham bem a turma. Ainda as mães B e H referem que os seus filhos estão a ser avaliados nas categorias de altas habilidades e de superdotação, respetivamente. Sete crianças frequentaram a Educação Infantil no sistema público de ensino e uma criança frequentou numa instituição de ensino que pertence à família. À data das entrevistas, seis crianças estavam a concluir o primeiro ano do primeiro ciclo.

Sintetizamos a seguir (Tabela1), os dados da forma como se deu o processo de transição na perspectiva das mães:

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

TRANSIÇÃO		
Pré	Decurso	Pós

CASOS	Preparação	Envolvimento	Acolhimento	Medidas de Apoio	Avaliação Formal	Avaliação Informal	Aspectos positivos	Dificuldades	Recomendações
A	+	+/-	+	+	--	+	• Comprometimento/prestabilidade	• Pandemia	• Recepção/acolhimento/respeito • Trabalho com as famílias
B	--	+/-	--	--	--	--	• Comprometimento/prestabilidade • Visita à escola (solicitada pela mãe)	• Pandemia • Relações • Descontinuidade	• Trabalho com as famílias • Preparação/capacitação • Gestão/estrutura física/RH
C	+/-	+/-	+	+/-	--	+	• Interação/inclusão	• Pandemia • Relações	• Recepção/acolhimento/respeito • Preparação/capacitação
D	--	--	--	--	--	--	• Nenhum	• Acolhimento/inclusão	• Trabalho com as famílias • Preparação/capacitação • Gestão/estrutura física/RH
E	+	+/-	+	+	--	+	• Comprometimento/prestabilidade • Interação/inclusão • Visita à escola	• Pandemia	• Visita à escola sequencial • Gestão/estrutura física/RH
F	+	+	+/-	+	--	+	• Interação/inclusão	• Acolhimento/inclusão • Pandemia	• Recepção/acolhimento/respeito • Visita à escola sequencial
G	+	+	+	+	--	+	• Interação/inclusão	• Pandemia • Descontinuidade	• Recepção/acolhimento/respeito • Preparação/capacitação
H	--	--	--	--	--	--	• Nenhum	• Acolhimento/inclusão • Relações	• Recepção/acolhimento/respeito • Trabalho com as famílias • 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 um dos três objetivos definidos para a pesquisa:

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

Este objetivo 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), abrangendo 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 EI como de EF.

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 EF. 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” (§13). A escola não se mostrou disponível para a família, “quando fomos visitar para a matrícula e conhecer a escola em que Hugo foi encaminhado automaticamente, disseram que não era possível pois a diretora não tinha disponibilidade de horário. Depois os contatos posteriores eram bem restritos, ela não nos passou informações sobre a escola nem sobre os direitos do meu filho” (§14).

A maioria das mães considera que o envolvimento no planejamento foi insatisfatório, referindo que a inserção no ano seguinte não ocorreu de forma individualizada, como preconizado por Silva et al. (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 curriculares¹ e na escolha da turma ou escola), ocorria com um baixo nível de decisão da família (mais de concordância). DANIELA considera inexistente o envolvimento da família no planejamento da transição, e ainda declara que

“não houve interesse e preocupação da escola em conhecer Dália” (§15), não levou em consideração a avaliação das necessidades da família. As preocupações da sua “família não foram atendidas, apesar das promessas eles não cumpriam” (§24), e acredita “que eles não leram o relatório do Jardim de Infância (...) nem seus laudos médicos (...). A escola, além do encaminhamento para a sala de recursos, não se reuniu para discutir e avaliá-la” (§25).

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.

Para HELENA, “eles demonstraram não ter interesse em ouvir nossas preocupações nas tomadas de decisões” (§15). A escola não demonstrava interesse em atender às solicitações da família, “não demonstrou nenhuma flexibilidade para atender melhor Hugo” (§18); não se mostraram abertos para desenvolver um trabalho em conjunto com os profissionais que o acompanhavam; não demonstraram interesse em conhecê-lo.

Alguns fatores de estresse e preocupação mencionados pelas famílias, apontados também no estudo de Connolly e Gersch (2016), foram a falta de credibilidade dos profissionais relativamente às informações passadas por elas e o momento de procura de uma nova escola, envolto por questionamentos sobre a sua 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 suas crianças, quando as mães observam ou se indagam acerca do processo de aceitação e interação social por parte dos seus pares.

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

“de concordância, porque eles me informaram o que seria feito, que Alan iria para uma turma reduzida com outras crianças típicas. Até questionei se não seria melhor uma turma especial e eles disseram que não que ele daria conta de uma turma reduzida já que ele tinha um cognitivo bom” (§10).

¹ Os estudantes com NEE ou TEA passam por um estudo de caso anual, visando a inclusão para uma melhor adequação dos procedimentos de atendimento educacional. Além do complemento do Atendimento Educacional Especializado – AEE, os estudantes com TEA recebem apoio do Educador Social Voluntário (Distrito Federal, 2021a).

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

Este objetivo 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.

Importa referir que as mães reforçam como indispensável para um primeiro contato o acolhimento, sendo que a condição para o seu êxito por parte da escola estaria ligada à ocorrência de uma visita (antes do início das aulas), como preparação das crianças e das famílias para a entrada na nova escola sequencial; à articulação entre os envolvidos nos dois contextos de educação e os recursos disponibilizados à família; ou à inclusão da criança, juntamente com a sua família e outros apoios interventivos, no novo ambiente, a partir de um trabalho conjunto com toda a comunidade escolar, principalmente as outras crianças e famílias que irão receber e ter contato com a criança na escola, trazendo tranquilidade a todos.

Para BEATRIZ a escola não realizou uma reunião para preparação e recepção às famílias, tendo o contato partido da sua família. Acredita

“que este é um erro interno, um erro da escola, erro de gestão” (§24), porém, não sabe “a origem de um erro tão gigantesco com alunos não neuro típicos, ainda mais por ser uma escola conhecida por ser especialista em Transtorno Global de desenvolvimento” (§25), “Quando você vai para o EF se muda completamente a estrutura, o lúdico já não aparece e depende muito do professor (...), a questão do parque inexistente no EF e isso foi muito frustrante, pois ele amava ir para a escola (...)” (§31). “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” (§70).

As mães dos casos apresentaram-se divididas ao opinarem sobre a satisfação quanto às medidas de apoio prestadas pelos profissionais de educação para ajudar a adaptação das crianças e das suas famílias na transição, sendo que a maioria sentiu que não recebeu devidamente as adequações curriculares. Segundo BEATRIZ, o papel concebido pela iniciativa pessoal da mãe foi intermediar o processo das adequações curriculares com a professora; promover as intervenções, bem como o trabalho das competências necessárias com o Bil; solicitar reuniões com a escola e fazer valer os direitos do Bil ao acompanhamento do Educador social voluntário. “Não existiu nenhum apoio da escola” (§37). A mãe desconfia que, para a transição, a escola não “teve algum contacto com os relatórios enviados sobre Bil, inclusive a professora da sala de recursos, porque a entrada na escola é sempre muito dificultada” (§44).

Tornou-se visível que a percepção do sucesso da transição para as mães do estudo é determinada em função da adaptação da criança ao novo contexto escolar, principalmente pelo acolhimento, inclusão e relações que a família toda experienciou, entendendo que a atitude do professor é uma dimensão decisiva para a adaptação da criança a um novo contexto. Para as mães, quando a escola demonstra cuidado, carinho e trabalha em conjunto, elas se tornam seguras e a escola ganha parceiros, atinge o sucesso descrito por Carvalho (2019), desencadeia relações interpessoais ricas e variadas, permitindo, desde cedo, a criação de processos empáticos e de respeito pelo outro. 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” (§15). “Ocorreu de forma bem sincronizada, nessa mudança de uma fase para a outra” (§17). A professora foi apresentando o feedback oral sobre o seu desenvolvimento, “eu vi muito interesse da professora de conhecer ele, suas necessidades e poder ajudar, se colocando à disposição para nossa família poder se aproximar e tirar qualquer dúvida ou orientação sobre ele” (§21).

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, legitima a necessidade de se realizar uma intervenção atempada, constante no planejamento. HELENA define 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” (¶51).

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 é 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 verdadeira 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 revela uma preocupação excessiva demonstrada por pais de crianças com NE 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” (¶30). Considerou que a escola se adaptou a Flor, que não existiu “uma necessidade de que ela fizesse como os outros ou fizesse porque os outros estivessem fazendo” (¶36). “Esse acompanhamento inicial foi essencial para a transição da Flor ao novo ambiente, até porque foi uma adaptação de todo mundo, inclusive da família” (¶46), e, era uma oportunidade para conversarem e se orientarem. Houve adequação das atividades, com propostas “mais lúdicas para que as crianças atípicas também conseguissem trabalhar e fazer as coisas, não só com conteúdo da alfabetização” (¶55).

Ainda sobre as relações, principalmente o trabalho em conjunto com as famílias, a realidade atestada pelas mães indica uma ligação entre uma transição positiva e a permissão ou o incentivo das escolas às famílias para se aventurarem para além dos portões, ultrapassarem os muros, e se constituírem, verdadeiramente, parte integrante da comunidade escolar. As mães entendem que esta abertura, ainda que apenas no momento inicial da transição ao novo contexto escolar, é um forte indicador da qualidade de uma escola, contribuindo assim para trocas valiosas de informações e, conseqüentemente, para o sucesso na transição. Carvalho (2019) refere que as famílias têm um conhecimento privilegiado das suas crianças e são as melhores pessoas para as expressarem, tornando-se fundamental que lhes seja permitido participar nas atividades da escola e ter acesso ao percurso do seu filho. ALICE sugere a escola buscar conhecer e extrair da família e dos professores anteriores o máximo sobre a criança:

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

As mães revelaram ausência de um momento especial de recepção por parte da comunidade escolar para as novas crianças que estão a entrar na escola, com a preparação dos profissionais, das famílias e das outras crianças, com a garantia de que estes componentes tenham contato entre si, para apresentação, acolhimento, aceitação e interação social da criança com TEA, até que se sintam bem em participar num novo contexto, definindo-os como potenciais facilitadores na transição. Deste modo, seria possível proporcionar a “toda e cada criança” o desenvolvimento de uma identidade pessoal, social e

escolar resiliente, confiante em si, com expectativas de respeito e sucesso, com crença nos apoios a que tem direito, com capacidade de articular o que pensa e o que sente (Formosinho et al., 2016). 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” (§36). “Acabou que as pessoas da escola e os pais não sabiam que ele era autista, apenas que era um menino problemático que atrapalhava a professora a dar aula” (§20).

Outro desfecho trazido nos dados foi que, para as mães, o momento da implementação, além de ter abarcado as experiências mais positivas das entrevistas, deixou marcas incisivas nos seus relatos 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 relata:

“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” (§28). Ela descreve outro momento em especial para o acolhimento e apresentação das famílias, em que “alguns pais foram chamados na sala de recursos, todos se apresentaram e apresentaram as crianças, falaram do problema, da deficiência delas. Foi uma possibilidade de interagir mais uns com os outros, trocar ideias, trocar contatos” (§34).

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

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

Para as mães, a continuidade e apoios educativos entre as escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, também referido por Sands e Meadan (2023), contribui para minimizar os impactos desencadeados pela diminuição do vínculo com a escola anterior (que normalmente geram insegurança nas crianças e famílias), como, por exemplo, a queda na atenção individualizada do professor na relação e comunicação das famílias com a escola. As mães dos casos B e G consideram que existe uma descontinuidade entre as escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. BEATRIZ aponta a questão da rutura do trabalho com o lúdico e com o parque infantil; e GABRIELA aponta “a falta que faz o vínculo da escola anterior, quando nos acostumamos com os profissionais, mesmo que a mudança

seja para uma escola próxima, é uma outra escola, um outro ambiente, num momento delicado de transição” (¶32).

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” (¶34); a escola deve melhorar “com um quadro de diretor e professores capacitados e experientes para esse lado do autismo e da criança especial. O professor se adaptar às crianças, mais atenção, mais proximidade e conhecimento sobre cada detalhe” (¶32).

Tal como o estudo de Stoner et al. (2007), as mães entendem que a preparação, o conhecimento, a capacitação dos profissionais (a partir da experiência prévia), a formação ou interesse particular pelo TEA são fundamentais ao nível do 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, principalmente no contato inicial do momento de recepção/acolhimento.

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

Neste objetivo, 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 reiteram que estas escolas não fomentam a reflexão conjunta. Além da ausência de um momento para avaliação formal para acompanhamento da criança e da sua família durante o processo da transição na escola de Ensino Fundamental, a maioria indica que estes procedimentos se restringem a alguns momentos informais de avaliação viabilizados pela escola, com “feedbacks”, principalmente das professoras regentes, com informação sobre a transição das suas crianças (o andamento das aulas, o seu desenvolvimento e adaptação à escola).

Para FERNANDA,

“não ocorreu uma avaliação formal, entretanto acontecia uma avaliação diária da professora sobre a adaptação e o desenvolvimento da Flor. Se não houvesse tempo de um encontro presencial, a agenda estava funcionando muito bem e a escola se adaptava às colocações levantadas” (¶45).

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 (Teixeira, 2022).

As famílias reconhecem que os cuidados com todos os pontos levantados nas entrevistas evitam uma ruptura violenta na passagem para o Ensino Fundamental, entretanto, estão ligados e dependentes do apoio governamental. Justificam que grande parte das barreiras referidas sobre a

transição são compreensíveis por estarem ligadas à falta de meios, sobretudo, de recursos humanos, como o Educador Social Voluntário² (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” (§26). Ela ainda refere 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” (§27) para acompanhar a turma. Ela entende 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” (§33).

Segundo as entrevistadas, a carência de apoios inviabilizam o cumprimento de direitos fundamentais dentre eles o direito às adequações curriculares, agravando a sobrecarga em sala de aula, principalmente tratando-se de crianças com TEA, tornando-se uma tarefa humanamente impossível para o professor (Silva et al., 2012), atenuada pela diminuição dos processos colaborativos e de comunicação no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, comparativamente à Educação Infantil, relacionados com a falta de tempo efetivo para reunir, planejar e partilhar a intervenção, inviabilizando um trabalho de qualidade para que se possa atingir a inclusão de sucesso referida por Tanganho (2022).

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

As inferências das mães sobre a transição são 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, coadunam-se com 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

² Educador Social Voluntário é um programa instituído para o exercício das atividades educacionais diárias em sala de aula e extra-classe que necessitem de habilidades no que respeita à alimentação, à locomoção, à higienização, à atenção, a atividades pedagógicas, à comunicação, à autonomia e à interação social dos estudantes com os seus pares e com os demais membros da comunidade escolar, nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Portaria n° 326/2021, Julho 08 do Diário Oficial do Distrito Federal)

da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da Educação Infantil, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança, garantindo à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa (Brasil, 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 (2021a; 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 (ONU, 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 et al., 2022; Sands; Meadan, 2023).

Em suma, é imperiosa uma reflexão mais aprofundada sobre a necessidade de um alinhamento e coordenação de procedimentos entre os níveis políticos, nacionais, locais, escolares e individuais, 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 - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Artmed, 2014.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

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) - Escola Superior de Educação de Beja, Repositório do IPBeja. Disponível em:

<https://repositorio.ipbeja.pt/server/api/core/bitstreams/05893f28-280a-4e2a-ab68-46d1e7577d5e/content> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

CONNOLLY, Micaela; GERSCH, Irvine. Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school. **Educational Psychology in Practice**, v. 32, n. 3, p. 245-261, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1169512> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

CORREIA-ZANINI, Marta Regina Gonçalves; MARTURANO, Edna Maria. Getting started in elementary school: Cognitive competence, social skills, behavior and stress. **Psico-USF**, v. 21, n. 2, p. 305-317, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210208> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

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

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

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Especial: Programa de Educação Precoce (PEP)**. 2019. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Estratégia de matrícula**. 2021a. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/02/Estrategia-de-Matricula-2021-Montada-2.pdf> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno Transição Escolar: Trajetórias na educação básica do Distrito Federal**. 2021b. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/caderno_transicao_2._ed._revisada_e_ampliada_17fev23.pdf completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações para o Acolhimento e Inserção dos Estudantes**. 2020a. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/01/acolhimento-e-inser%C3%A7%C3%A3o-dos-estudantes> completa. Acesso em: 1 de fev. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Sugestões de ações de Transição**. 2020b. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/01/Texto-Dicas-dea%C3%A7%C3%B5es-de-Transi%C3%A7%C3%A3o-2020.pdf> completa. Acesso em: 1 de fev. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 326, de 08 de julho de 2021. **Institui o Programa Educador Social Voluntário (ESV)**. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF.

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*, v. 50, n. 6, p. 1866–1881, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

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

GREUBEL, Stefanie. Las ramificaciones sociales y de desarrollo de la transición del jardín de infantes a la escuela primaria. **Rose—Research on Steiner Education**, v. 8, n. 2, p. 78-88, 2018. Disponível em: <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/417> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

(XXX)

MARTINHO, Joana Marisa. **O processo de transição da criança com necessidades educativas especiais, do jardim-de-infância para o 1º ciclo do ensino básico**: perspectivas de pais e profissionais. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho, RepositóriUM. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42985/1/Tese-Final-Joana-1-mar%C3%A7o.pdf> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

MARTURANO, Edna Maria A Criança, a família, a escola e a transição para o Ensino Fundamental. **Aprendizagem, Comportamento e Emoções na Infância e Adolescência-uma visão transdisciplinar**, p. 47-69, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/83350232/Aprendizagem_comportamento_e_emo%C3%A7%C3%B5es_na_inf%C3%A2ncia_e_adolesc%C3%A2ncia_uma_vis%C3%A3o_transdisciplinar completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

MCINTYRE, Laura. et al. Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. **Early Childhood Education Journal**, v. 38, p. 259-263, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0416-y> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

OLIVEIRA, Ana Paula Rocha Rebelo. **O processo de transição da intervenção precoce na infância para o 1º ciclo**: análise da percepção dos pais. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Minho, RepositóriUM. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/24497> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas**. 2015. Disponível em: <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

SANDS, Michelle; MEADAN, Hedda. Transition to Kindergarten for Children with Disabilities: Parent and Kindergarten Teacher Perceptions and Experiences. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 0, n. 0. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/02711214221146748> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular**: Entenda o autismo. 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, Repositório Institucional da UnB. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/42975> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

STONER, Julia. B. et al. Transitions: Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorder (ASD). **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, v. 19, n. 1, p. 23–39, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s10882-007-9034-z> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

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, Repositório Comum. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/39708> completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

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, RepositóriUM. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/77486>. completa. Acesso em: 1 de fev. 2024.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

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

DECLARAÇÃO 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, desenvolvimento, desenho metodológico, participação na supervisão, acompanhamento na análise dos dados e revisão crítica e da escrita final.

Autor 3 - Participação na supervisão, acompanhamento na análise dos dados, revisão crítica e da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

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

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL

Ressalva-se que este artigo resultou da Dissertação de Mestrado da primeira autora no âmbito do Mestrado em Educação Especial, área de especialização em Intervenção Precoce na Infância do Instituto de Educação da Universidade do Minho. O projeto de investigação foi analisado e aprovado pelo Presidente do Conselho Científico do Instituto de Educação da UMinho (Braga, Portugal), o Professor Doutor Leandro de Almeida, em despacho datado de 25 de novembro de 2020. Declara-se, ademais, que o plano de trabalhos salvaguarda os princípios éticos subjacentes a um projeto de investigação e que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes na pesquisa (Carta de Apresentação e Consentimento Informado) foram devidamente obtidos.

APOIO

UID/317: Centro de Investigação em Estudos da Criança

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.