



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

TRANSIÇÃO PARA O 1.º CICLO:

PERCEÇÕES DE PAIS E PROFISSIONAIS SOBRE O PROCESSO DE
TRANSIÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS

MARIA MARGARIDADA DE SOUSA SANTOS FRANCO

Orientador de Dissertação

PROF^a DOUTORA JÚLIA SERPA PIMENTEL

Coordenador do Seminário de Dissertação

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof. Doutora Júlia Serpa Pimentel, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional, conforme o despacho da DGES nº 19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de setembro de 2006.

AGRADECIMENTOS

Porque “eu sou eu e as minhas circunstâncias” não podia deixar de ser grata pelos vários momentos que vivi, assim como agradecer àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para o trabalho:

À Prof. Doutora Júlia Serpa Pimentel, pela sua exímia orientação e por acreditar em mim e nas minhas capacidades. Por ser um exemplo de profissionalismo e entrega às suas causas, do qual não quero perder referência. Por ser amiga, com uma paciência infinita e me ensinar a desligar o “*complicómetro*”.

Ao Prof. Doutor Francisco Peixoto, pelo seu rigor e espírito crítico que em muito contribuiu para o amadurecimento das minhas ideias.

Aos restantes professores que se cruzaram no meu caminho. Por me terem ensinado muito mais do que vem nos livros. Por partilharem a sua enorme motivação em serem psicólogos, por apostarem em nós e na nossa formação.

Ao Colégio Valsassina, em especial À Prof. Dra. Raquel Raimundo pela sua disponibilidade, acolhimento e ensinamentos no estágio. Obrigada pelas críticas construtivas e diretivas que muito me fizeram crescer, e pelas suas frases motivadoras: “*lembra-te que no final só há um vencedor dessa história e serás certamente tu.*” Às restantes psicólogas do Colégio, com quem tive o prazer de trabalhar, Dra. Joana Carmo, Dra. Marina Coutinho e Dra. Celeste Fernandes, pela partilha de experiências e por toda a ajuda prestada.

Às minhas colegas ispianas pelos momentos de partilha de saberes, diversão e até elaboração de sonhos de um mundo melhor. Pelos dias maus e bons que juntas passámos e por, acima de tudo, terem estado sempre comigo e vivido uma amizade plena.

Aos meus meninos e famílias que deixei em Cabo Verde na missão de voluntariado: Por me ensinarem muito mais do que aquilo que ofereci, por me ensinarem a agradecer o dia a dia, a flexibilizar mais os acontecimentos, a ser capaz de contornar os obstáculos e a ser feliz, pelas pequenas grandes coisas.

À minha família, namorado e amigos por ouvirem todas as minhas histórias, ao longo desta jornada e por me oferecerem palavras de alento quando mais precisei, carinho e amizade.

Ao “meu menino Son rise” e a sua família, motivo de inspiração deste trabalho.

E por fim a todos os profissionais e famílias que decidiram participar neste estudo. Obrigada pela disponibilidade e partilha de experiências que irão contribuir para o engrandecimento das práticas de transição.

RESUMO

O presente estudo procura analisar as percepções dos Prestadores de Cuidados e Responsáveis de Caso, relativamente à transição de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com apoio da Intervenção Precoce na Infância (IPI), que transitaram do pré-escolar para o 1.º ano do ensino básico no ano letivo 2012/2013.

Neste estudo participaram 14 Prestadores de Cuidados (11 mães, 1 pai e 2 avós, com idades compreendidas entre os 28 e os 60 anos) e os respetivos Responsáveis de Caso (com idades compreendidas entre os 28 e os 55 anos de idade, pertencentes a três Equipas Locais de Intervenção Precoce - ELI e um Agrupamento de Referência para a IPI). Relativamente às crianças, 12 são do género masculino e duas do género feminino com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos e todas frequentavam o 1.º ano do ensino básico (ano letivo 2012/2013).

No sentido de dar resposta à finalidade deste estudo, desenvolveu-se uma investigação que utilizou uma metodologia qualitativa e a entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados.

Os resultados obtidos indicaram: a) diferenças entre as perspetivas dos Prestadores de Cuidados e dos Responsáveis de Caso, denunciando a possibilidade da inexistência de uma comunicação ajustada entre as famílias e os profissionais e um fraco envolvimento da família no processo de transição; b) definição de procedimentos de transição de uma forma informal pelo Responsável de Caso; c) ausência de uma boa articulação inter-serviços, planificação conjunta, de carácter multidisciplinar e registo das decisões em documento próprio e único; d) início tardio do planeamento de transição.

De uma forma geral os processos de transição foram avaliados de uma forma positiva, apontando para a própria complexidade deste processo, dado que, em última instância, o sucesso da transição parece ser determinado pela adaptação da criança ao novo contexto escolar. Como fatores facilitadores temos: i) características da criança; ii) características da família; iii) continuidade de colegas/espço; iv) apoio e envolvimento do serviço recetor; v) apoios adequados e continuidade de serviços; vi) apoio do Responsável de Caso. Os condicionalismos mais referidos foram: i) características da criança ii) redução de apoios; iii) diferença de modelos de intervenção; iv) diferenças entre contextos de educação; v) atraso na atribuição de recursos, resposta de matrículas e colocação dos profissionais; vi) excesso de burocracia; vii) falta de apoio do Responsável de Caso.

Palavras – chave: Intervenção Precoce na Infância, Transição, Colaboração inter-serviços

ABSTRACT

The present study aims to analyze the perceptions of the caregivers and professionals in what concerns transition of children with special educational needs, with support from the Early Childhood Intervention (EI), moving from preschool to the first year of primary education, regarding 2012/2013.

In this study were involved 14 caregivers of children that went to elementary school in the academic year 2012/2013 (11 mothers , 1 father and 2 grandparents, aged between 28 and 60 years) and the respective professional (belonging to 3 ELI and Grouping of Reference for the IPI, aged between 28 and 55 years old) .

In order to meet the purpose of this study was developed a research methodology that used a qualitative and semi-structured interview as a tool for data collection.

The results indicated: a) differences between the perspectives of the Caregivers providers and the professionals, denouncing the possibility of lack of communication set between families and professionals and a weak family involvement in the transition process; b) definition of transition procedures in an informal way by professional; c) lack of an adequate linkage between services, joint planning, multidisciplinary and record of decisions in a specific document; d) late onset of transition planning .

In general, the transition processes were evaluated in a positive way, pointing to the complexity of this process, since, in the last instance, the success of the transition seems to be determined by the child's adjustment to the new school context. The facilitating factors are: i) characteristics of the child; ii) family characteristics; iii) continuity of colleagues/space; iv) support and involvement of the service receiver; v) adequate support and continuity of services; vi) support of the professional of early intervention. The most commonly reported constraints were : i) characteristics of the child; ii) reduction of support ; iii) difference models of intervention; iv) differences between education contexts; v) delay in the allocation of resources, response enrolment and placement of professionals ; vi) excessive bureaucracy; vii) lack of support from the Business Case.

Key Words: early intervention, transition, inter-service collaboration.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
I- INTRODUÇÃO	11
II- REVISÃO DE LITERATURA	13
1. INTERVENÇÃO PRECOCE	13
2. INCLUSÃO	15
3. TRANSIÇÃO: UM PERÍODO DE MUDANÇA	17
1.1. <i>Transição dos alunos com necessidades educativas especiais</i>	19
1.2. <i>Modelos de organização e intervenção</i>	21
1.3. <i>Fatores e componentes da transição</i>	25
1.4. <i>Planificando o modelo de transição</i>	28
1.5. <i>Revisão de estudos na área de transição</i>	31
III - PROBLEMÁTICA	37
1. Enunciado do problema	37
2. Objetivos	37
2.1. <i>Objetivo geral</i>	37
2.2. <i>Objetivos específicos</i>	38
IV-MÉTODO	39
1. Participantes	39
<i>Caracterização dos prestadores de cuidados</i>	39
<i>Caraterização dos responsáveis de caso</i>	39
<i>Caraterização das crianças</i>	40
2. Instrumento	42
3. Procedimento	43
4. Análise dos dados	44
V – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....	53
<i>Introdução</i>	53
1. Resultados das entrevistas.....	53
2. Exemplos de práticas	69
VI- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
<i>Entrada na escola</i>	77
<i>Procedimentos de transição</i>	79

<i>Articulação de serviços</i>	82
<i>Avaliação geral do processo de transição</i>	84
VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS E OUTRAS RECOMENDAÇÕES	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXO A	102
INDICADORES DE PRÁTICAS RECOMENDADAS	102
ANEXO B	105
GUIÃO DE ENTREVISTA - RESPONSÁVEIS DE CASO	105
ANEXO C	108
GUIÃO DE ENTREVISTA – PRESTADORES DE CUIDADOS	108
ANEXO D	111
QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	111
ANEXO E	114
QUESTIONÁRIO IDENTIFICAÇÃO DO TÉCNICO	114
ANEXO F.....	116
CONSENTIMENTO INFORMADO.....	116
ANEXO G	118
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	118

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição</i>	23
<i>Figura 2. Elementos chave no processo de transição</i>	24

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1.</i> Caraterização dos Participantes	41
<i>Tabela 2.</i> Subcategorias da Categoria A.1. – Critérios, correspondentes ao Tema A – Entrada na escola.....	46
<i>Tabela 3.</i> Subcategorias da Categoria A.2. – Expetativas, correspondentes ao Tema A – Entrada na escola.....	46
<i>Tabela 4.</i> Subcategorias da Categoria A.3. – Preocupações, correspondentes ao Tema A – Entrada na escola	47
<i>Tabela 5.</i> Subcategorias da Categoria B.1. – Início Processo de Transição, correspondentes ao Tema B – Procedimentos de Transição	47
<i>Tabela 6.</i> Subcategorias da Categoria B.2. – Intervenção com a família, correspondentes ao Tema B – Procedimentos de Transição.....	48
<i>Tabela 7.</i> Subcategorias da Categoria B.3. – Intervenção com a criança, correspondentes ao Tema B – Procedimentos de Transição.....	48
<i>Tabela 8.</i> Subcategorias da Categoria C.1. – Inexistência de reuniões de articulação de serviços, correspondentes ao Tema C – Articulação de serviços	49
<i>Tabela 9.</i> Subcategorias da Categoria C.2. – Articulação antes do início do ano letivo, correspondentes ao Tema C – Articulação de serviços.....	49
<i>Tabela 10.</i> Subcategorias da Categoria C.3. – Articulação após início do ano letivo, correspondentes ao Tema C – Articulação de serviços.....	50
<i>Tabela 11.</i> Subcategorias da Categoria D.1. – Avaliação do processo de transição, correspondentes ao Tema D – Avaliação geral do processo de transição	50
<i>Tabela 12.</i> Subcategorias da Categoria D.2. – Facilitadores do processo de transição, correspondentes ao Tema D – Avaliação geral do processo de transição.....	51
<i>Tabela 13.</i> Subcategorias da Categoria D.3. – Barreiras do processo de transição, correspondentes ao Tema D – Avaliação geral do processo de transição	52
<i>Tabela 14.</i> Resultados da Categoria A.1. – Critérios, correspondentes ao Tema A – Entrada na escola	54

<i>Tabela 15.</i> Resultados da Categoria A.2. – Expetativas, correspondentes ao Tema A – Entrada na escola.....	55
<i>Tabela 16.</i> Resultados da Categoria A.3. – Preocupações, correspondentes ao Tema A – Entrada na escola.....	56
<i>Tabela 17.</i> Resultados da Categoria B.1. – Início do processo de transição, correspondentes ao Tema B – Procedimentos de Transição.....	58
<i>Tabela 18.</i> Resultados da Categoria B.2. – Intervenção com a família, correspondentes ao Tema B – Procedimentos de Transição.....	59
<i>Tabela 19.</i> Resultados da Categoria B.3. – Intervenção com a criança, correspondentes ao Tema B – Procedimentos de Transição.....	61
<i>Tabela 20.</i> Resultados da Categoria C.1. – Inexistência de reuniões de articulação de serviços, correspondentes ao Tema C – Articulação de serviços.....	62
<i>Tabela 21.</i> Resultados da Categoria C.2. – Articulação antes do início do ano letivo, correspondentes ao Tema C – Articulação de serviços.....	62
<i>Tabela 22.</i> Resultados da Categoria C.3. – Articulação após início do ano letivo, correspondentes ao Tema C – Articulação de serviços.....	63
<i>Tabela 23.</i> Resultados da Categoria D.1. – Avaliação do processo de transição, correspondentes ao Tema D – Avaliação geral do processo de transição.....	65
<i>Tabela 24.</i> Resultados da Categoria D.2. – Facilitadores do processo de transição, correspondentes ao Tema D – Avaliação geral do processo de transição.....	67
<i>Tabela 25.</i> Resultados da Categoria D.3. – Barreiras do processo de transição, correspondentes ao Tema D – Avaliação geral do processo de transição.....	68

I- INTRODUÇÃO

As atuais práticas de Intervenção Precoce na Infância (IPI) surgem como resultado de um longo caminho percorrido, desde o enfoque da intervenção na criança e nos seus problemas, até aos dias de hoje com um Modelo Centrado na Família.

As crianças (dos 0 aos 6 anos), com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ou em risco e as respetivas famílias, encontram-se ao abrigo dos Serviços de Intervenção Precoce, cuja missão é apoiar e capacitar as famílias, visando o incentivo da aprendizagem e o desenvolvimento da criança; assim como, o bem-estar de todos os intervenientes (Dunst & Bruder, 2002; Guralnick, 2001).

No fim do tempo de atuação dos serviços de Intervenção Precoce, estas crianças e famílias experienciam um marco importante nas suas vidas, na medida em que irão tomar contacto com novos formatos de educação, experimentando uma nova transição. De acordo com Rice e O'Brien (1990) este conceito pode ser definido como “pontos de mudança nos serviços e profissionais que fornecem e coordenam os serviços” (p. 2).

Estas mudanças são documentadas muitas vezes como stressantes, ineficazes e problemáticas para as crianças com deficiência, na medida em que implicam conhecer os novos serviços e desenvolver relações, confrontar e questionar a adequabilidade dos programas.

As transições podem ser bem sucedidas, dependendo de um bom plano de transição e acima de tudo, da coordenação, comunicação e responsabilidades partilhadas de todos os intervenientes deste cenário específico (i.e. criança, pais e profissionais) (Hanson, 2005).

O presente trabalho teve como objetivo a exploração das perceções dos Prestadores de Cuidados e Responsáveis de Caso acerca da transição das crianças dos serviços da IPI para o 1.º ano do Ensino Básico.

Assim no primeiro capítulo procede-se ao enquadramento teórico, com uma revisão de literatura em três temas principais: Intervenção Precoce, Inclusão e o enfoque do nosso trabalho, a Transição. Neste ponto temático são explicitados dois modelos teóricos de organização e intervenção e desenvolvemos ainda as práticas recomendadas para a transição, apresentando os fatores e componentes da transição, planificação do modelo de transição e revisão de estudos a nível nacional e internacional.

Em seguida, é apresentada a problemática e os principais objetivos do presente estudo.

Posteriormente, o capítulo IV documenta as opções metodológicas adotadas na investigação, fornecendo informação relevante acerca dos participantes, dos instrumentos, dos procedimentos e da análise de dados.

No capítulo V são apresentados os resultados obtidos através da análise das entrevistas.

De seguida são discutidos os resultados com base na literatura existente.

Por fim, na última parte do nosso trabalho são apresentadas as conclusões gerais do estudo, as suas limitações e sugestões para futuras investigações.

II- REVISÃO DE LITERATURA

1. INTERVENÇÃO PRECOCE

A Intervenção Precoce na Infância (IPI) tem tomado um percurso com características e práticas diferentes nas últimas décadas (Almeida, 2000a; 2000b). De uma intervenção, inicialmente centrada nos serviços e nas incapacidades da criança, houve uma mudança do foco, com uma abordagem centrada na família, mais direcionada para o *empowerment* e envolvimento familiar em todos os momentos de avaliação e intervenção junto da criança, onde se defende a inclusão, as práticas adequadas ao desenvolvimento da criança e a coordenação inter-serviços (Cordeiro, 2004).

Atualmente, a intervenção precoce assume, no contexto sócio-educativo, um papel relevante ao nível preventivo, tendo assim como objetivo, prevenir ou minimizar os problemas do desenvolvimento resultantes de situações de risco biológico ou envolventes, bem como de situações já com alterações do desenvolvimento estabelecidas (Tegethof, 2007).

Os programas que hoje se consideram de qualidade no âmbito da Intervenção Precoce enquadram-se nas atuais teorias de desenvolvimento, mostrando claramente uma tónica sistémica e ecológica. Thurman (1997, cit. por Tegethof, 2007) por exemplo define-a como: “um conjunto de serviços desenvolvidos em parceria com a família, visando promover o seu bem-estar e o da criança, que pode ter o seu desenvolvimento ameaçado devido a fatores biológicos ou ambientais” (p. 68).

Guralnick (2001) define IPI como um sistema planeado para apoiar os padrões de interação das famílias que melhor promovam o desenvolvimento da criança. Segundo este autor, o enfoque é colocado nas transações pais-criança, nas experiências da criança que ocorrem no seio da família e na ajuda prestada aos pais de forma a maximizar a saúde e a segurança dos seus filhos.

Para Dunst e Bruder (2002) a intervenção precoce consiste num conjunto de serviços, apoios e recursos que são necessários para responder, quer às necessidades específicas de cada criança, quer às necessidades das suas famílias no que respeita à promoção do desenvolvimento da criança. Assim, intervenção precoce inclui todo o tipo de atividades, oportunidades e procedimentos destinados a promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como o conjunto de oportunidades para que as famílias possam promover esse mesmo desenvolvimento e aprendizagem.

Para Dunst (2005 cit. por Pimentel, Correia & Marcelino 2011) o Modelo de Apoio Centrado na Família tem em vista a capacitação e fortalecimento dos pais, sendo também realçado o papel que as experiências e as oportunidades de aprendizagem informais, que ocorrem nos contextos naturais, têm no desenvolvimento da criança e na capacitação da família.

Decorrente do modelo desenvolvimental de sistemas proposto por Guralnick em 2005, Guralnick e Conlon (2007) enunciaram dez princípios para um programa de qualidade, sendo eles: *i)* necessidade de uma abordagem desenvolvimental e centrada nas famílias; *ii)* integração e coordenação em todos os níveis do sistema; *iii)* inclusão e participação das crianças e famílias; *iv)* identificação e sinalização precoces; *v)* monitorização dos resultados; *vi)* individualização em todas as etapas; *vii)* avaliação sistemática; *viii)* parceria entre família e profissional; *ix)* recomendações e práticas baseadas na evidência; *x)* manutenção de uma perspectiva sistêmica.

Depreende-se assim, que o enfoque da Intervenção Precoce envolve os elementos da família e os contextos que a criança participa, bem como as interações que daí decorrem.

Tal advém de uma panóplia de quadros teóricos que sustentam a IPI, decorrentes da Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação, principalmente com os seguintes modelos teóricos referidos por Pimentel (2005): o modelo transaccional (Sameroff & Chandler, 1975), a perspectiva Sistêmica da Família (Minuchin, 1974; Turnbull & Turnbull, 1986), o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998) e a teoria do Suporte Social (Dunst, 1985).

De forma sintetizada e como refere Almeida (2004) podemos considerar como os principais eixos da Intervenção Precoce centrada na família: *(i)* a importância dos diferentes contextos, no desenvolvimento da criança, assim como as inter-relações que entre eles se estabelecem; *(ii)* a família como a unidade de intervenção dos programas de Intervenção Precoce e como o principal contexto de desenvolvimento da criança; *(iii)* a criança e a família inseridas numa comunidade; com as suas redes sociais, normas, valores e atitudes próprias; *(iv)* importância de uma coordenação eficaz de serviços e recursos, que permita uma resposta integrada e atempada.

São estes modelos que suportam as práticas de Intervenção Precoce, que vão consequentemente influenciar as práticas de transição das crianças de determinados serviços para outros, sendo seguidamente aprofundada a questão.

2. INCLUSÃO

A par de todas as evoluções e transformações que nos rodeiam, também a educação, e mais concretamente a formação curricular de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), tem sofrido profundas mudanças nas últimas décadas, passando de uma notável desresponsabilização da sociedade para com estes casos específicos, para a Integração até ao Modelo de Escola Inclusiva.

Assim a inclusão, que deve ser perspectivada como um direito e não como um privilégio, traduz-se na ideia de “escola para todos” (Morgado, 1999). A educação inclusiva visa deste modo a equidade educativa, devendo garantir a igualdade, “quer no acesso quer nos resultados” (Decreto-Lei 3/2008 p. 154).

Esta perspetiva veio assumir maior força após a realização da Conferência de Salamanca – World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, em 1994, onde o princípio fundamental subjacente é de que:

todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade (UNESCO, 1994, p.7).

Deste modo, de acordo com Garcia (1996 cit. por Morgado, 2003) a escola deverá assumir como princípios: *i)* considerar a totalidade dos alunos; *ii)* promover a cooperação entre professores; *iii)* respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos; *iv)* considerar os estilos de aprendizagem; *v)* acolher e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.

Para tal, a escola deve organizar-se no sentido de criar condições na sua estrutura para facilitar a implementação de novas políticas, culturas e práticas inclusivas, tomando medidas como a organização dos horários e das atividades de modo a proporcionarem condições para a formação continua dos professores, havendo debate e reflexão; uma maior abertura da escola aos pais, de modo a que se criem laços e abertura da escola à comunidade (Ainscow, 2002 cit. por Almeida & Rodrigues, 2006).

Atualmente o domínio da educação especial em Portugal é legislado pelo Decreto-Lei n.º 3/08, que define com rigor a população alvo a que se destina, na educação pré-escolar e

nos ensinos básico e secundário dos setores público, privado e cooperativo, circunscrevendo-o aos alunos com “limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Decreto-Lei n.º 3/2008 p. 155).

Este decreto aborda o papel do poder parental na implementação da educação especial, sugerindo procedimentos a desenvolver, caso a participação dos pais não seja considerada. Estabelece algumas escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos e para o ensino de alunos cegos e com baixa visão. Além disso, possibilita a criação de unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo bem como para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita (Prata, 2009).

Este decreto estabelece também a adequação do processo de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma. Para tal, estabelece medidas educativas de ensino especial que passam pelo apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, no processo de matrícula, no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio. Estabelece um único documento, o Programa Educativo Individual (PEI), que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação para cada aluno, por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF (OMS, 2001), devendo assim referir os indicadores de funcionalidade e os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou barreiras à aprendizagem da criança. Introduce um Plano Individual de Transição que deve acompanhar o P.E.I., no caso de os jovens não adquirirem as aprendizagens definidas no currículo comum (Decreto-Lei n.º 3/2008).

É com base no Decreto-Lei supracitado que em Portugal, se alicerça a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais em escolas do ensino regular, no sentido de se caminhar rumo a uma “escola para todos”, que abranja toda a diversidade inerente, perspetivando-a como enriquecedora e utilizando como ferramenta principal a colaboração entre todos os atores: família, criança, colegas, professores e comunidade. De notar que, ainda nos dias de hoje, continuamos a encontrar lacunas na coerência entre a legislação e as práticas nas escolas, havendo ainda um longo caminho a percorrer.

3. TRANSIÇÃO: UM PERÍODO DE MUDANÇA

As transições entre ciclos de ensino, neste caso do pré-escolar para o 1.º ciclo, são momentos marcantes e muitas vezes decisivos na vida social dos alunos, pais, educadores e professores, bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas (Silva & Melo, 2012).

Começar a escola é reconhecido como uma das maiores transições para as crianças e respetivas famílias, dado que é um período em que é expectável que todos os atores façam mudanças nos seus ambientes; nas interações sociais e expectativas; no tipo e estrutura de ambiente de ensino; e na maneira como as crianças se vêm (Dockett & Perry, 2004a; Dockett & Perry, 2004b; Entwistle & Alexander, 1998).

Mesmo provocando necessariamente expectativas e receios, a transição é uma grande oportunidade de desenvolvimento. Garantir o sucesso de cada transição é imprescindível para o bem-estar social e emocional da criança, bem como para a sua performance cognitiva (Vasconcelos, 2007).

Para que as transições se realizem o mais suavemente possível, Serra (2004 cit. por Alves & Vilhena, 2008) afirma que é importante pensar-se na transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo de forma a atenuar situações que coloquem em causa o desenvolvimento de algumas crianças.

Tal fato advém das consideráveis diferenças existentes entre contextos de educação, organização das salas de aula, estilos de ensino por parte dos professores e envolvimento parental (O'Brien, 1991 cit. por Bohan-Baker & Little, 2002). Temos como exemplo o facto de no ensino pré-escolar existirem mais profissionais por grupos de crianças, enquanto no 1.º ciclo há um professor por 30 alunos. Também os espaços na escola são por norma maiores, existe um maior número de crianças, uma maior amplitude de faixas etárias, diferentes rotinas (o horário na escola é por norma mais prolongado do que no jardim de infância e com maiores exigências) e o currículo apresenta-se como mais formalizado (Giallo, Treyvaud, Matthews & Kienhuis, 2010; Nabuco & Lobo, 1997). No que concerne às filosofias de ensino, assiste-se também a diferenças significativas. Isto porque no pré-escolar, a tónica é dada às competências sociais e emocionais, através de jogos e atividades criativas. Já no 1.º ciclo, o enfoque é colocado na aquisição de competências ao nível da leitura e escrita, matemática e ciências (Nabuco & Lobo, 1997).

Com estas referências, começamos a perceber a complexidade inerente a qualquer processo de transição, que deve ser compreendido através da influência dos vários contextos

(e.g. família, sala de aula, comunidade) e das conexões entre os vários contextos ao longo do tempo.

De acordo com a perspectiva ecológica, considera-se muito importante conhecer os valores, expectativas, experiências e percepções de todos os atores dos processos de transição, na medida em que poderão constituir facilitadores ou barreiras de uma plena inclusão da criança no 1.º ano de escolaridade, podendo ter repercussões nos resultados escolares futuros (Dunlop & Fabian, 2006).

Neste âmbito, encontramos mais uma vez dissemelhanças, neste caso entre as ideias dos pais e dos professores (Dockett & Perry, 2004b) que acabam por influenciar esta mudança de contextos de educação.

As expectativas dos adultos, pais e educadores, têm sido extensivamente pesquisadas. Em geral, os professores e os pais são notificados por compartilharem algumas expectativas comuns, como por exemplo, as habilidades de comunicação e sociais serem importantes (Knudsen-Lindauer & Harris, 1989 cit. por Dockett & Perry 2004a). Contudo, existem algumas diferenças significativas, como é o caso de os pais se preocuparem mais com as componentes académicas, ao invés dos professores que se preocupam primeiramente com o ajustamento à escola, à sala de aula e às relações interpessoais (Dockett & Perry, 2004b).

Apesar destas diferenças, é tido como premissa que o envolvimento da família no processo de transição é crucial, devendo ser uma parte integrante das políticas de transição e dos programas que são desenvolvidos. Acabam por ser importantes alicerces que promovem a continuidade entre os programas. Contudo, o nível de envolvimento dos pais é dependente das atitudes e filosofias dos professores e profissionais envolvidos (Bohan-Baker & Little, 2002).

Devido a todas estas diferenças inerentes aos contextos de educação, a literatura indica a importância de se manter a continuidade entre os programas. Reforçando esta ideia, temos a Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 8.º (1986) que advoga que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (Decreto-Lei n.º 46/86, p. 3070).

Também de acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar, o educador deve proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (Alves & Vilhena, 2008).

Esta articulação entre os contextos de educação apresenta-se como um ponto basilar para o sucesso das transições. Contudo, a falta de comunicação entre os dois contextos educativos, leva à ausência de colaboração, ao desconhecimento mútuo das respetivas práticas educativas, à incompreensão, desvalorização e preconceitos relativamente ao trabalho de cada um, impedindo o desenvolvimento e implementação de projetos comuns (Serra, 2004 cit. por Alves & Vilhena, 2008; Rodrigues, 2005 cit. por Alves & Vilhena, 2008).

As transições fazem assim parte da vida, resultando em inerentes transformações (Martin, 2008). Todos os indivíduos experienciam mudanças nas suas vidas, que podem acarretar momentos de *stress*, na medida em que envolve adaptações e ajustamentos às novas circunstâncias.

A transição dos alunos do pré-escolar para o 1.º ciclo é considerada, na generalidade, como um momento marcante na vida das famílias. Ademais, no caso de famílias com crianças com necessidades educativas especiais, estas mudanças acarretam ainda maiores fontes de *stress* e preocupação.

O próximo capítulo debruçar-se-á especificamente na transição destas crianças.

1.1. *Transição dos alunos com Necessidades Educativas Especiais*

As crianças com necessidades educativas especiais e as respetivas famílias experienciam uma multitude de transições e mudanças ao longo da vida (Rous, Myers & Strickling, 2007 cit. por Dogaru, Rosenkoetter, & Rous, 2009).

De acordo com Rice e O'Brien (1990) o conceito de mudança e transição prende-se com “pontos de mudança nos serviços e profissionais que fornecem e coordenam os serviços” (p. 2).

As transições requerem uma panóplia de adaptações e ajustamentos tanto para as crianças como para as famílias. Estes ajustamentos incluem fatores práticos e psicológicos em que as crianças e os pais necessitam de tomar contacto com novos locais, adquirirem novas regras e procedimentos e conhecerem novas pessoas.

A extensa literatura nesta área reporta os impactos nas crianças, pais e profissionais, principalmente com experiências caracterizadas como stressantes (Rous, Harbin & McCormick, 2006). Inúmeras investigações mostram que principalmente as famílias de crianças com necessidades educativas especiais experienciam níveis mais elevados de *stress* e inúmeros desafios, comparativamente às famílias com crianças de desenvolvimento normativo. Tal inclui: conhecer os novos serviços e estabelecer relações, confrontar questões

acerca da adequabilidade dos serviços com as necessidades das crianças e determinar o quão a criança se sentirá bem e incluída no novo ambiente. Algumas famílias reportam ainda o receio da probabilidade de virem a sofrer discriminação (Rosenkoetter & Rosenkoetter, 2001; Harry, 2002 cit. por Dogaru, Rosenkoetter, & Rous, 2009).

Uma das fontes de *stress* e preocupação reportadas pela família assenta na necessidade de decidir qual será a “escola ideal” para o seu filho. Esta decisão poderá ser influenciada pela localização e segurança da escola, pela perceção da capacidade de resposta do serviço recetor e adequabilidade dos apoios. Também a reputação da escola dentro da comunidade e entre a família e amigos poderá ter um peso considerável nesta decisão (Dockett, Perry, Kearney, Hampshire, Mason, & Schmied, 2011).

Torna-se assim necessário tecer algumas considerações sobre os tipos e os conceitos de transição, bem como os modelos teóricos subjacentes.

Rosenkoetter, Hains e Fowler (1994) e mais tarde Hanson (2005) colocam em destaque transições importantes marcadas por mudanças de serviços que se mostram inevitáveis para as famílias, crianças e profissionais envolvidos, a saber: *i)* do hospital para o domicílio; *ii)* a entrada para os serviços de IPI ou creche; *iii)* início da pré-escola (aos 3 anos); *iv)* entrada para a escola.

Interessante é a identificação de Wolery (2002 cit. por Fonseca, 2006) de pelo menos três tipos de transições que ocorrem nos primeiros anos de vida das crianças com deficiência e respetivas famílias: *i)* transições de serviços de organizações, incluindo as transições dos níveis de ensino, implicando a passagem de um programa específico/serviço para outro. Assim este tipo de transição implica o movimento de um serviço que “envia” para outro que “recebe”; *ii)* transições diárias cujos movimentos se caracterizam por passar dos cuidados familiares para a intervenção externa (e.g. outros adultos prestadores de cuidados) e *iii)* transições que ocorrem no interior de cada um dos contextos de vida da criança.

Os exemplos supracitados evidenciam dois tipos de transição, designados por *vertical* e *horizontal* (Hanson, 2005). As transições verticais surgem associadas ao crescimento e desenvolvimento da criança ao longo dos anos, à medida que muda de um serviço/modalidade de atendimento para outra. Por seu lado, as transições horizontais, com uma base diária, incluem o apoio de que as crianças e respetivas famílias beneficiam, por parte dos diferentes profissionais e serviços, durante um determinado período de tempo.

Relativamente às transições verticais, foco do nosso trabalho, Brofenbrenner (1986 cit. por Hanson, 2005) descreve três passos que as caracterizam: *i)* relação entre sistemas antes da transição (onde atuam variáveis como expectativas, atitudes, informações e interações

anteriores); ii) ocorrência de novas organizações para todos os envolvidos no novo *setting* da criança; iii) mudanças nas ligações entre os sistemas.

Idealmente, o processo de transição deve assegurar a continuidade dos serviços, minimizar as disrupções do sistema familiar, facilitando as adaptações na mudança, preparar a criança para o novo programa e preencher os requisitos legais (Wolery, 1989 cit. por Hanson, 2005).

Em sùmula, as transições para os primeiros contextos educativos formais mostram-se como um processo longo, que requerem um planeamento rigoroso e individualizado podendo, na sua ausência, transformar-se numa etapa marcada por desconforto, incertezas e acentuado *stress* para as crianças e famílias. A forma como é estruturada e planeada a transição depende dos modelos teóricos subjacentes que serão seguidamente abordados.

1.2. Modelos de organização e intervenção

Vários são os modelos que tentam sustentar as práticas de transição em Intervenção Precoce, sendo que as diferentes perspetivas e contributos dos variados autores acabam por influenciar de uma forma decisiva as práticas no campo da IPI.

À semelhança dos modelos de Intervenção Precoce, em que inicialmente havia um foco na criança, nos seus problemas e incapacidades, tendo-se caminhado ao longo do tempo para uma visão mais contextual centrada na família, envolvendo todos os fatores inerentes a qualquer processo, também nas perspetivas da transição se tem assistido a uma alteração de perspetiva da “*prontidão*” da criança para enfrentar as aprendizagens escolares (Sim-Sim, 2010) para uma visão da transição como um processo de conexões entre os diferentes contextos da criança, como a família, sala de aula e comunidade (Docket & Perry, 2004a).

Este conceito de “*prontidão*”, que significa “estar pronto”, não implica só a preparação da criança para o novo contexto educativo, nas suas competências sociais, académicas ou de comunicação. É, hoje em dia, encarado como uma propriedade intrínseca dos diversos ambientes ecológicos, pelo que as crianças, famílias, escolas e serviços devem desenvolver esforços conjuntos no sentido de se preparem para receber a criança (e.g. preparação da criança para o novo contexto educativo; preparação da nova estrutura de ensino que irá receber a criança; reconhecimento dos pais sobre as diferenças/especificidades do novo contexto educativo) (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Neste contexto, é imperativo que se construa um quadro de conhecimento sobre as transições das crianças para o ensino regular, para que todas as partes envolvidas sejam

capazes de fornecer suporte às crianças, famílias e professores durante o processo de transição (Walker, Nicholson, Carrington, Dunbar, Hand, Whiteford, Meldrum & Berthelsen, 2012).

Existe uma vasta panóplia de quadros teóricos que conceptualizam o processo de transição. Da revisão da literatura, encontramos o Modelo Conceptual de Transição entre serviços na primeira infância (Rosenkoetter, Hains & Fowler, 1994); o Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998 cit. por Bronfenbrenner & Morris, 2006); o Modelo de Resiliência das Famílias (DeMarco, Ford-Gilboe, Friedmann, McCubbin, & McCubbin, 2000, cit. por SCOPE, 2010); o Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição (Rim-Kaufman e Pianta, 1999 cit. por Pianta & Kraft-Sayre, 2003); o Transition Conceptual Framework (Rous, Hallam, Harbin, McCormick & Jung, 2005) e o modelo ABCX (McCubbin & Patterson, 1983 cit. por Tessen, 2007).

Para efeitos do nosso estudo, apenas considerámos os modelos Ecológico e Dinâmico da Transição (Rim-Kaufman & Pianta, 1999) e o Transition Conceptual Framework (Rous, Hallam, Harbin, McCormick & Jung, 2005), na medida em que estão mais especificamente orientados para uma visão holística das questões relacionadas com o processo de transição em crianças com deficiência e respetivas famílias.

1.2.1 Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição

O Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição foi postulado por Rim-Kaufman e Pianta em 1999 e revisto mais tarde por Pianta e Kraft-Sayre (2003) e baseia-se no Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998), onde é reconhecida a responsabilidade partilhada de todos os intervenientes no processo de transição para o contexto educativo formal.

Transmite também a natureza dinâmica das relações entre a criança, a família, professores e a comunidade, sendo que a dimensão temporal é considerada como um aspeto crítico da transição.

Assim, a transição é reportada como um processo vivido por todos os atores e não como algo que simplesmente “acontece” à criança, estando presente o conceito de continuidade (Fonseca, 2006).

Ao serem considerados todos os contextos e as várias relações estabelecidas, é crucial que os pais e os profissionais colaborem entre si, no sentido de identificarem quais as competências a desenvolver junto da criança e identificarem os respetivos recursos e

necessidades do futuro contexto educativo, de modo a que este também esteja preparado para receber a criança (Pianta & Rimm-Kaufman, 2006).

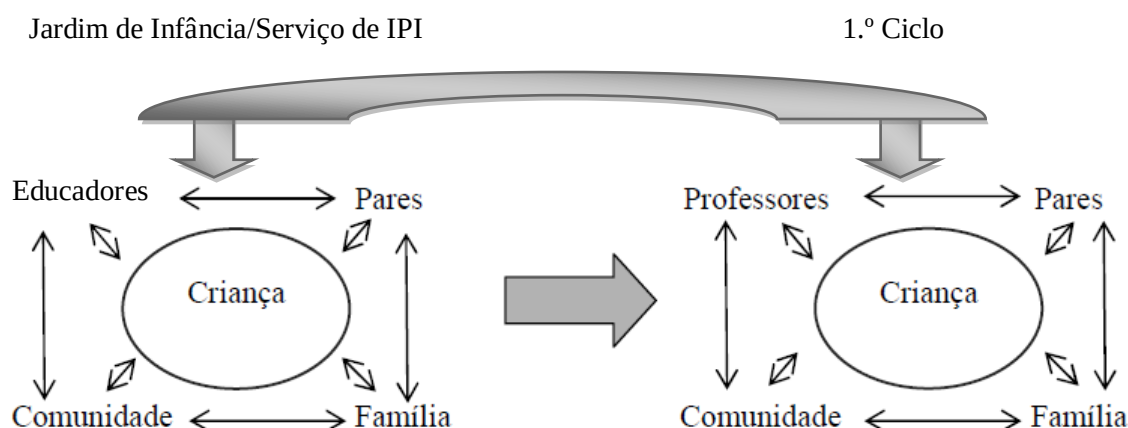


Figura 1.
Modelo Ecológico e Dinâmico de Transição

1.2.2. Transition Conceptual Framework

Investigadores do *National Early Childhood Transition Center* (NECTC¹) propuseram um quadro teórico de forma a dar respostas à complexidade inerente do processo de transição (Rous, Hallam, Harbin, McCormick & Jung, 2005). Este quadro teórico, denominado de *Transition Conceptual Framework*, propõe-se a descrever as complexas interações dos múltiplos sistemas que influenciam a transição, focando-se na premissa de que o grande objetivo de uma transição bem sucedida é o êxito da criança no próximo ambiente, que neste caso é o 1.º ano de escolaridade.

Tem como base a combinação de dois quadros teóricos: o Modelo Bioecológico de Brofenbrenner e Morris (1998) e a Teoria dos Sistemas Organizacionais (Lambert, Collay, Dietz, Kent & Richert, 1997 cit. por Harbin, Rous, Peeler, Schuster & McCormick, 2007).

A Teoria dos Sistemas Organizacionais explica e tenta predizer as formas como cada organização e as pessoas se comportam. Este quadro conceptual inclui a estrutura organizacional, sistemas culturais e mudança (Shafritz, Ott & Jang, 2004, cit. por Harbin, Rous, Peeler, Schuster & McCormick, 2007). No campo da psicologia educacional, esta teoria ajuda a compreender as interconexões entre os sistemas (Rous, Harbin, & McCormick, 2006).

¹ O NECTC é um projeto dos EUA com 14 anos, no qual se identificam, desenvolvem e disseminam programas, estratégias e materiais que promovam o processo de transição das crianças com NEE e suas famílias.

Este modelo comporta ainda dois níveis distintos (Harbin, Rous, Peeler, Schuster & McCormick, 2007). O primeiro, reflete o tradicional modelo ecológico, especificando os elementos do contexto que vão particularmente influenciar as experiências de transição das crianças com NEE e as suas famílias (e.g. programas individuais, serviços locais, etc.). Estes fatores movem-se do sentido proximal para o distal (i.e. do microssistema para o macrosistema). No que concerne ao microssistema, os fatores encontram-se organizados nos fatores da criança, nos fatores familiares e fatores do contexto (comunidade). Relativamente ao macrosistema, os fatores podem ser agrupados nos técnicos, programas individuais e serviços locais

O segundo nível ilustra os fatores específicos dos programas e das comunidades que irão influenciar o processo de transição e os resultados imediatos da criança e da família em termos de ajustamento e preparação. Envolve três fatores específicos ao nível do programa e da comunidade que irá por sua vez influenciar a transição. São eles: interação entre os contextos de educação (apresentado como um triângulo com uma estrutura de suporte, comunicação e relações, e continuidade dos serviços); práticas e atividades de transição e resultados relacionados com a família e a criança em torno da preparação e ajustamento (Rous, Hallam, Harbin, McCormick & Jung, 2005).

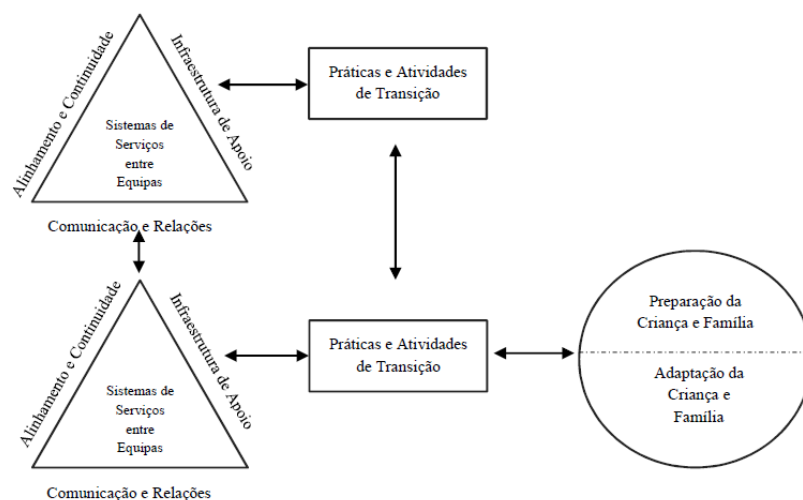


Figura 2.
Elementos chave no processo de transição

Perspetivando todos estes fatores de uma forma holística, poderemos ter uma visão mais clara do processo de transição e tudo o que este acarreta.

Nestes dois modelos revistos, existem alguns pontos semelhantes, como é o caso de se enquadrarem numa perspetiva bioecológica (Bronfenbrenner & Morris, 1998), considerando a influência de múltiplos fatores provenientes do meio e o papel basilar da família e da comunidade. Para além disso, os dois quadros teóricos advogam o conhecimento de que a transição é um processo que ocorre ao longo de um período de tempo e não é uma situação estanque.

Com base no que foi referido, considera-se assim a criança em relação com os diferentes meios que a envolvem, como por exemplo a escola, a família, os amigos, a comunidade, etc.

Importa portanto compreender que a criança desempenha papéis diferentes consoante o contexto, em que umas vezes é um agente mais ativo e por outras mais passivo, assim como afeta e é afetado pelos vários sistemas que a envolvem (Wallace & Larsen, 1978).

Assim, para cada contexto, existem determinadas expectativas de e para o indivíduo relativamente ao modo de atuação e, por vezes, surge um conflito entre estes papéis a serem desempenhados e as expectativas, podendo conduzir a uma discrepância entre as competências do sujeito para se ligar com os requisitos do meio e vice-versa (Swartz & Martin, 1997).

A transição em IPI é atualmente considerada num modelo conceptual multidimensional, complexo e interativo. É um processo que envolve mais do que a mudança de uma escola/serviço para outro. A criança e a respetiva família são implicitamente “forçadas” a realizar uma série de ajustamentos, coadjuvantes com uma panóplia de fatores que acabam por determinar o sucesso ou insucesso da transição.

Estes fatores ou condicionalismos podem acabar por interferir nas escolhas, decisões e participação de todos os intervenientes no processo de transição. O capítulo seguinte debruçar-se-á sobre esta temática.

1.3. *Fatores e componentes da transição*

Qualquer processo de transição deve considerar os contextos e as várias relações estabelecidas que lhe são inerentes. Estas relações servem, por sua vez, como uma ponte entre os contextos e podem ajudar a criança e a família nesta adaptação (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Todas estas relações devem ser equacionadas quando se pretende uma transição bem sucedida, na medida em que nelas atuam um extenso conjunto de fatores, que interligados

entre si, interferem no processo de transição das crianças com necessidades educativas especiais (Fonseca, 2006).

Estes fatores são também indicados na literatura como *condicionalismos* (Hanson et. al. 2000, cit. por Fonseca, 2006; Wolery, 2002 cit. por Fonseca, 2006) podendo condicionar a continuidade dos serviços, dificultar que as famílias se adaptem à mudança ou, ainda, dificultar a sua participação ativa no novo contexto educativo.

Hanson (2005) analisa quatro grandes componentes que interferem no processo de transição podendo ser incluídos em:

- *Características pessoais e experiência dos participantes* (tanto em termos familiares, profissionais e da própria criança). De facto, todos os atores da transição trazem consigo as suas características pessoais, personalidade, expectativas, assim como estilos de comunicação e interação (Hanson, 2005 cit. por Cabral, 2006). Por exemplo, algumas características das crianças (e.g. personalidade, habilidade de comunicar com os pares, tipo e severidade de deficiência, linguagem e cultura) podem afetar as transições e opções a tomar. No que concerne à família as suas características (e.g. estatuto socioeconómico, cultura e língua) assim como expectativas e objetivos podem influenciar o tipo de transição. Também os profissionais trazem consigo as suas atitudes, expectativas, experiência e cultura como *background*. Quando comparados com os educadores de infância, os professores do 1.º ciclo do ensino básico, apresentam uma menor formação na área de envolvimento com a família. Torna-se assim relevante o papel importante da formação contínua de professores, principalmente na promoção do envolvimento das famílias, nas estruturas de educação e ensino (Bohan-Baker & Little, 2002 cit. por Fonseca, 2006);
- *Relações entre os participantes*, que de acordo com Hadden e Fowler (1997), a troca de informação e formas de comunicação que ocorrem ao longo da transição entre os pais e os profissionais – antes, durante e depois da criança entrar no novo contexto educativo – podem influenciar fortemente o processo, incluindo os resultados. Transições bem sucedidas são caracterizadas como uma relação colaborativa entre os intervenientes. A família conhece melhor a criança e em última análise é ela a tomar as decisões finais e os profissionais acabam por ter um conhecimento mais científico e acurado, podendo otimizar o desenvolvimento da criança;

- *Variáveis processuais* (que se prendem com as políticas administrativas e legislações locais²). Cada estabelecimento de ensino ou equipa de intervenção precoce é tutelada por organismos estatais específicos, organização individual e regulamentos internos de organização. Assim, diferentes contextos de educação poderão ter diferentes critérios de elegibilidade, de registo de informação, diferentes níveis de envolvimento ou interações diferenciadas (Wolery, 2002);
- *Tipo de suporte fornecido* (sendo que cada família é única e cada caso se apresenta como singular, o tipo de suporte e ajuda necessária é sempre variável e deve coadunar-se com as necessidades vigentes) (Hanson, 2005).

As duas últimas componentes supracitadas indicadas por Hanson (2005) revelam-se como questões sensíveis. Com efeito, aos profissionais que integram os diferentes serviços (emissores e recetores) é exigida uma multiplicidade de aspetos e procedimentos que não devem ser ignorados: *i*) a colaboração inter-serviços; *ii*) uma comunicação permanente; *iii*) determinação da elegibilidade; *iv*) integração da legislação e respetiva documentação que serve de referência ao futuro serviço que a criança irá frequentar; *v*) realização de reuniões de planificação; *vi*) providenciar apoio à família; *vii*) preparação das crianças para a inclusão (Rosenkoetter, Hains & Fowler, 1994).

A literatura indica, inclusivamente, as possíveis barreiras com que as famílias se deparam aquando do processo de transição, também relacionadas com os fatores supramencionados. Janus, Lefort, Cameron e Kopechanski (2007) fizeram um levantamento destas dificuldades comuns, como é o caso das questões administrativas (e.g. profissionais da educação especial têm por vezes dificuldade em identificar os seus papéis e responsabilidades, assim como comunicar entre os programas; dificuldades no acesso de informação; diferenças no diagnóstico e critérios de elegibilidade entre o pré-escolar e a escola; duplicação de avaliações e papelada burocrática), filosofia de intervenção (podem ser diferentes nos diversos serviços); questões familiares (dificuldade em estabelecer relações; fraca comunicação e participação nas decisões na escola; pouco conhecimento sobre o desenvolvimento da criança na escola); práticas de transição (as atividades só começam após a entrada na escola; práticas individuais em vez de atividades em grupos).

² Atualmente as práticas de IPI em Portugal seguem as diretrizes do Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro, que revelou a necessidade de um modelo de intervenção de apoio à criança e à família assim como a necessidade de uma uniformidade e simetria na disposição territorial das respostas. No entanto, nos Jardins de Infância da Rede Pública, a legislação aplicada é o Decreto-Lei n.º 3/2008.

Concluímos assim que existe uma multiplicidade de fatores que intervêm no processo de transição e consequentemente nos diferentes intervenientes.

Tivemos presente um extenso quadro sobre as possíveis barreiras existentes num processo de transição, mostrando-se como um alerta para a forma como as práticas neste âmbito devem ser perspectivadas.

No capítulo seguinte abordaremos as práticas de transição recomendadas pela literatura.

1.4. *Planificando o modelo de transição*

Na literatura, têm surgido estudos que abordam a importância das famílias, professores e administradores verem o plano de transição como um processo que ocorre ao longo do tempo (Rous, Hemmeter & Schuster, 1994 cit. por Rous, Myers & Stricklin, 2007). Deste modo, a transição é vista como um processo que complexo, onde se assiste a várias ligações colaborativas entre os contextos, como o pré-escolar, escola, comunidade, de forma a dar suporte que garanta a congruência e continuidade ao longo dos dissemelhantes programas (Pianta, Rimm-Kaufman & Cox, 1999 cit. por Rous, Myers & Stricklin, 2007). Ao perspetivar a transição como um processo, tanto as crianças como as famílias beneficiam de uma preparação antecipada antes de serem incluídas no novo ambiente, reduzindo e prevenindo a possibilidade de ocorrência de ruturas familiares ou situações de crise (Wolery, 2002).

Deste modo, Wolery (1989 cit. por Fonseca, 2006) evidenciou quatro objetivos gerais que devem ser cumpridos na implementação de um processo de transição: *i)* assegurar a continuidade dos serviços (i.e. continuidade de terapias necessárias ou outros serviços especializados e ainda transmissão ao serviço recetor de práticas e estratégias educativas bem sucedidas); *ii)* minimizar as mudanças do sistema familiar, facilitando a adaptação à mudança; *iii)* assegurar que as crianças estejam preparadas para participar o melhor possível no novo contexto de chegada; *iv)* cumprir os requisitos legais com base na legislação vigente.

Estes objetivos devem ser conjugados com as três componentes mais importantes, sempre presentes num processo de transição, sendo elas a criança, a família e os profissionais dos serviços envolvidos, emissores e recetores. Estas três componentes devem ser sempre associadas com as três etapas do planeamento da transição: *i)* preparação; *ii)* implementação e acompanhamento; e *iii)* avaliação. Lazzari e Kilgo (1989 cit. por Kemp, 2003) referem que estas três etapas devem ser concebidas pelo menos 6 meses antes do ponto de mudança e 2 a 3 meses após a transição.

Apesar de ser um ponto assente a importância do planeamento para as transições, existem evidências de que transições apropriadas às necessidades das crianças, não são tão eficazes quanto o esperado.

Num estudo conduzido por La Paro e colaboradores (2000 cit. por Kemp, 2003) 83% dos professores que tinham crianças com NEE aplicaram algumas estratégias de transição, no entanto a maioria foi aplicada só quando a criança iniciou a escola. Apenas 4% assumiu ter falado com os pais acerca da transição e só 3% se encontraram com os gestores de caso.

Vamos encontrando pistas ao longo da literatura, de que as transições continuam a não ser eficazes, não tomando uma visão holística de todo o processo.

O sucesso da preparação de transição é, em última análise, determinada pela adaptação da criança ao novo ambiente. A atitude do professor ao receber a criança e a experiência em educação especial podem ser fatores no sucesso da colocação da criança. Alguma flexibilidade provavelmente será necessária por parte do professor, a fim de ajustar as expectativas e se adaptar às necessidades especiais da criança. Os professores que enviam e recebem a criança terão o papel de continuar a agir como ligação entre os programas e com os pais. A comunicação e objetivos bem definidos durante o processo de transição facilitarão a preparação da mudança da criança do pré-escolar para o ambiente escolar em geral (Pinkerton, 1991).

Assim, devendo cada caso ser considerado como único e singular, tem emergido na literatura outra componente que se prende com as especificidades que os programas deste tipo devem apresentar, contemplando assim as forças, as necessidades e as características individuais da criança, família e profissionais (Conn-Powers, Ross-Allen & Holburn, 1990 cit. por Rous, Myers & Stricklin, 2007).

As famílias devem ser sempre incluídas no processo de transição, como fortes elementos de decisão, não esquecendo que elas próprias precisam de apoio, por ser um momento que, por si só, acarreta algumas inquietações. Devem ser desenvolvidas atividades que possam fornecer informação aos pais, que os preparem para as adaptações aos novos ambientes (Chandler, 1993 cit. por Rous, 2000). A educação, envolvimento e *empowerment* das famílias devem ser um pilar basilar incorporado nos programas de transição.

Cada vez mais se assiste a abordagens ditas *pró-activas* de transição, garantindo o desenvolvimento e envolvimento de compromissos com as famílias antes da entrada da criança nos futuros contextos educativos. Pianta e Kraft-Sayre (2003) preconizam que as práticas de transição devem assentar em três princípios fundamentais, a saber:

1. Princípio de “*reaching out*” – princípio da procura pró-ativa dos intervenientes no processo: o serviço que envia, conjuntamente com o serviço recetor, procuram estabelecer vínculos com as famílias de modo a efetivar uma relação de compromisso e uma comunicação bidirecional, essenciais para a construção de práticas eficazes;
2. Princípio do “*reaching in time*” – princípio de uma intervenção atempada, implicando o maior recuo possível em termos temporais no desenvolvimento das práticas: os serviços envolvidos, sobretudo os serviços emissores e recetores, devem estabelecer vínculos antes da entrada da criança no novo contexto educativo e em participar com as famílias;
3. Princípio do “*reaching with appropriate intensity*” – princípio de uma intervenção proporcional, com uma intensidade apropriada: os serviços devem flexibilizar e ajustar as suas práticas em cada processo de transição desde a utilização de folhetos informativos de “baixa intensidade” a contatos pessoais ou visitas domiciliárias de “elevada intensidade”.

No que concerne às questões mais administrativas, é importante que se aposte em políticas de transição claras, que apostem na planificação e na uniformização de procedimentos. Também devido ao facto de as crianças transitarem de serviços e contextos educativos, pode acontecer que ocorram mudanças nos critérios de elegibilidade ou surgimento de categorias e critérios de diagnóstico dissemelhantes. É deste modo importante que se estabeleçam e comuniquem informações, que se realizem preparações prévias e se tente tornar os critérios de elegibilidade o mais comuns possíveis.

Como forma de atenuar ou ajudar a superar as questões administrativas supramencionadas, Rosenkoetter, Hains e Fowler (1994) recomendam um conjunto de práticas facilitadoras para transições bem sucedidas: planificação conjunta e práticas de colaboração entre o serviço que envia e o que recebe; procedimentos uniformizados mais flexíveis que permitam a adoção a situações individuais; maior fluidez na passagem de informação entre o serviço emissor e recetor e vice-versa; desenvolvimento de mecanismos de confiança através de uma comunicação contínua; encorajamento dos pais na defesa dos seus direitos e na procura de melhor atendimento de serviços especializados para o filho; revisões periódicas ao nível das políticas dos procedimentos que acompanham a transição para o contexto educativo formal. A Division of Early Childhood (DEC), integrada na associação The Council for Exceptional Children apresentou uma proposta de práticas recomendadas, sendo 22 indicadores de boas práticas de transição, organizados por 4 temas principais, a saber i) Agências locais estatais; ii) Famílias; iii) Prestadores dos serviços; iv) Criança (anexo A).

As autoras destas práticas recomendadas, Bruder e Chandler (1993) enunciaram a necessidade de i) implementar-se um plano de transição; ii) estabelecer-se responsabilidades partilhadas na elaboração dos planos de transição (não apenas pelos serviços que enviam, como também pelos que recebem, adicionando o envolvimento da família); iii) procedimentos de transição que incluam práticas de apoio e ajuda às crianças e às respetivas famílias; iv) promover a colaboração entre os elementos que integram as equipas de transição.

Enquadrando as diretrizes legais sobre a transição das crianças com NEE para o 1.º ciclo em Portugal, temos o Decreto-Lei n.º 281/2009 que refere que “compete às Equipas Locais de Intervenção (ELI) assegurar, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos e articular com os docentes das creches e jardins-de-infância em que se encontrem colocadas as crianças integradas em IPI”. (artigo 7.º). O artigo 8.º refere que “no Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) devem constar entre outros elementos: Procedimentos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal, nomeadamente o escolar; e O PIIP deve articular-se com o Programa Educativo Individual (PEI), aquando da transição de crianças para a frequência de jardins-de-infância ou escolas básicas do 1.º ciclo”. No artigo 5º, alínea c, referente à estrutura e funcionamento do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), é referido que pertence às competências do Ministério da Educação assegurar através dos docentes da rede de agrupamentos de escola de referência, a transição das medidas previstas no PIIP para o PEI, de acordo com o determinado no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 3/2008.

Estes dois casos de legislação mostram-se um pouco redutores, estipulando o planeamento escrito da transição das crianças do pré-escolar para o primeiro ciclo e referindo a necessidade de articulação entre serviços. Contudo não fazem menção a práticas ou procedimentos que assegurem o sucesso nos processos de transição.

1.5. *Revisão de estudos na área de transição*

Da revisão de literatura efetuada, encontrámos poucos estudos empíricos que examinassem as práticas de transição das crianças com NEE do Jardim-de-Infância para o 1.º ano de escolaridade, de uma forma holística, englobando as crianças, respetivas famílias, professores e profissionais. Acresce ainda, a escassez de aplicação dos resultados dos estudos, em boas práticas de transição.

No contexto português, a literatura sobre a transição para a escola revela-se escassa, mostrando ainda o longo caminho que temos a percorrer, comparativamente aos estudos empíricos realizados na América, principalmente com os corpos de investigação da Universidade de Kentucky (National Early Childhood Transition Center – NECT) e na Austrália, com a Queensland University of Technology.

Nenhum dos estudos identificados teve como objetivo comparar um programa de transição experimental com um grupo de controlo que recebesse práticas de transição padrão. A maioria dos estudos utilizou uma metodologia qualitativa para examinar o processo de transição. Como tal, muitos resultados revelam práticas promissoras, ao invés de programas empiricamente testados e validados em boas práticas de transição.

No que concerne à investigação nacional, encontrámos alguns estudos que focam a articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico (Alves & Vilhena, 2008; Nabuco & Lobo, 1997; Silva & Melo, 2012). Estes estudos focam-se na transição das crianças com desenvolvimento típico, abordando a problemática da continuidade entre currículos (pré-escolar e 1.º ciclo), formação de professores e papel da família no processo de transição.

Relativamente à transição de crianças elegíveis no âmbito da Intervenção Precoce na Infância encontrámos três estudos.

O primeiro, da autoria de Fonseca (2006), teve como objetivo investigar as práticas de transição dos serviços de Intervenção Precoce para o Jardim-de-Infância, analisando as práticas de transição envolvidas e respetivos fatores subjacentes, através da comparação da perceção dos profissionais com a perceção dos pais, acerca do processo de transição efetivado. Neste estudo participaram 31 famílias e 31 responsáveis de caso do distrito de Viseu, que preencheram um questionário acerca das práticas de transição e respetiva importância atribuída. Os resultados indicaram que a transição ainda não é um processo de cooperação entre os pais e os profissionais dos serviços envolvidos. Contudo, foram assinalados alguns resultados satisfatórios como é o caso da existência de canais de comunicação; continuidade subjacente na mudança da creche para o Jardim-de-Infância, evidências de uma inclusão bem sucedida e qualidade de apoio e informação prestada pelo responsável de caso à família ao longo do processo.

Os estudos de Oliveira (2012) e Alves (2013) tinham como objetivo compreender e explorar as perceções dos pais acerca dos processos de transição da IPI para o 1.º ciclo do ensino básico. Ambos utilizaram metodologia qualitativa e entrevista semi-estruturada como instrumento de recolha de dados.

No estudo de Oliveira (2012) participaram 4 mães, onde se concluiu entre outros aspetos que: (a) a decisão da transição foi tomada pelas famílias e profissionais; (b) o planeamento iniciou-se entre 6 a 12 meses antes da transição; (c) as decisões da transição foram registadas num plano; (d) existência de responsável pela transição e de reuniões de preparação da transição; (e) foi prestado apoio e informação sobre aspetos diversos da transição; (f) contactos com a nova escola através de reuniões e visitas; (g) avaliação e desenvolvimento de competências da criança para a transição com envolvimento das famílias; (h) relatório de transição partilhado com nova equipa; (i) inexistência de reunião de transição no início do ano letivo entre a família e programas de envio e receção (j) inexistência de contactos com a IPI após a transição.

O estudo de Alves (2013) tinha um maior número de participantes, contando com 12 pais entrevistados, no qual se pôde concluir que os procedimentos e práticas dos profissionais, no que respeita ao planeamento do processo de transição, à promoção da colaboração e comunicação entre os participantes e suporte prestado à família são determinantes sobre os resultados do processo de transição.

Ao nível da investigação internacional, encontramos um vasto leque de estudos, sendo que a maioria estuda a transição das crianças com deficiência para o ensino pré-escolar. Alguns estudos indicados neste capítulo, já foram abordados ao longo do corpo do trabalho. Contudo, mostra-se pertinente a sua categorização em três temas basilares, a saber: *i) importância e impacto da transição; ii) dificuldades e barreiras na transição e iii) estratégias promotoras de boas práticas de transição.*

i) Importância e impacto da transição

No geral, é reconhecido na literatura que a transição para a escola de crianças com deficiência se mostra como um período complexo de mudança, quer para as crianças quer para as suas famílias. Estas transições são muitas vezes documentadas como stressantes, ineficazes e problemáticas (Janus, Kopechanski, Cameron & Hughes, 2008; Janus, Lefort, Cameron & Kopechanski, 2007; Kemp, 2003; Rous, Harbin & McCormick, 2006).

Janus, Lefort, Cameron e Kopechanski (2007) realizaram um estudo com 2624 pais de crianças que procediam à transição no Canadá, 5% dos quais foram identificados como tendo filhos com necessidades educativas especiais. Destes pais em específico, um terço

mostrou-se preocupado com a transição e, cerca de metade, mostrou-se descontente com a adequabilidade dos serviços ao seu próprio filho.

O impacto de transições ineficazes ainda não tem sido muito explorado, mas um estudo nos Estados Unidos, com 24 crianças com diagnóstico de deficiência intelectual e 43 sem diagnóstico, mostrou que as crianças com NEE tinham uma menor experiência positiva na entrada na escola e as suas competências sociais acabavam por predizer a adaptação à escola (McIntyre, Blacher & Blacher, 2006).

Walker et al. (2012) realizaram um estudo longitudinal na Austrália com 54 crianças que participaram no *“Transition to School Project”*³, tendo como objetivos principais: i) estudar as percepções dos pais acerca dos programas de inclusão; ii) estudar as percepções dos professores acerca das apropriações da sala inclusiva para o ajustamento das crianças, satisfação com o suporte recebido e avaliação do sucesso de transição e iii) examinar os progressos das crianças. Os resultados indicaram que a maioria dos pais se mostrou satisfeita com os professores e o programa. Para além disso, indicaram que sentiram que os seus filhos foram tratados com respeito, os professores forneceram apoio e tomaram em conta a opinião dos pais. Metade dos professores percecionou a transição como sendo um período difícil para as crianças. Com todo o significado que advém de um sucesso de transição para os resultados académicos, este fator acaba por levantar algumas preocupações. De acordo com McIntyre e colab. (2006) as diferenças na percepção dos professores e dos pais são problemáticas. É importante que os professores concedam voz aos pais de forma a alcançar um trabalho colaborativo precavendo e resolvendo qualquer tipo de problemas que possam surgir. Tanto os pais como os professores identificaram benefícios de ter uma criança numa sala de aula inclusiva.

ii) Dificuldades e barreiras na transição

Num estudo qualitativo conduzido por Dogaru, Rosenkoetter e Rous (2009) que abordava as percepções dos pais e profissionais sobre a transição nos Estados Unidos (que incluía a transição de intervenção precoce domiciliária para o pré-escolar, do pré-escolar para o Jardim Infantil, deste para o 1.º ano do Ensino Básico e entre anos de escolaridade), foram identificadas as possíveis fontes de *stress* com as quais as famílias se deparam. Tal inclui o contacto e desenvolvimento de relação com os novos profissionais; a adequabilidade

³ *“Transition to School Project”* é um estudo longitudinal com início em 2008, com enfoque nas crianças que fazem parte do Early Childhood Development Programs (ECDPs), programa que fornece apoio e prepara as crianças com necessidades educativas especiais para a entrada no primeiro ano de escolaridade.

dos serviços e tecnologias do novo ambiente; como a criança será tratada pelos novos professores; oportunidades criadas no processo de transição e os novos serviços que se iniciam.

Também Rous, Schroeder, Stricklin, Hains e Cox (2008) indicaram as apreensões que algumas famílias referiram relativamente à viabilidade dos serviços ao longo da transição, redução dos serviços prestados com a entrada na escola ou diagnósticos diferenciados. Outras barreiras apresentadas prendiam-se com profissionais com pouca experiência em boas práticas de transição; fraca comunicação sobre importantes informações (e.g. em que sala de aula irá ficar o aluno e o nome do professor).

Outras dificuldades comuns encontradas foram reportadas por Janus, Lefort, Cameron e Kopechanski (2007), tendo indicado como barreiras as questões administrativas (e.g. profissionais da educação especial têm por vezes dificuldade em identificar os seus papéis e responsabilidades, assim como comunicar entre os programas; dificuldades no acesso de informação; diferenças no diagnóstico e critérios de elegibilidade entre o pré-escolar e a escola; duplicação de avaliações e “papelada” burocrática), filosofia de intervenção (podem ser diferentes nos diversos serviços); questões familiares (dificuldade em estabelecer relações; fraca comunicação e participação nas decisões na escola; pouco conhecimento sobre o desenvolvimento da criança na escola); práticas de transição (as atividades só começam após a entrada na escola; práticas individuais em vez de atividades em grupos).

Janus, Kopechanski, Cameron e Hughes realizaram um estudo em 2008, com o objetivo de avaliar as diferenças na perceção dos pais sobre a qualidade de apoio prestado e o impacto da deficiência na vivência familiar, comparando um grupo de pré-transição (crianças a frequentar o pré-escolar) com um grupo de pós-transição (crianças a frequentar o 1.º ano de escolaridade). O segundo objetivo deste estudo prendia-se com a identificação de articulação entre serviços. Os principais resultados indicaram uma grande frustração experimentada pelos pais do grupo pós-transição, provavelmente associado a falhas administrativas, devido ao atraso na implementação dos recursos prometidos para os pais em reuniões prévias à entrada da escola. Foi também assinalada a falta de comunicação entre os serviços, sendo este considerado um dos principais obstáculos para a transição. Com esta notória barreira Pianta e Kraft-Sayre (2003) recomendaram a criação de uma comissão distinta de transição, ou um coordenador de transição. Um dos resultados mais positivos prendia-se com a contribuição de alguns intervenientes na transição (e.g. professores de ensino especial) que enviaram relatórios para as escolas e muitas vezes participaram nas

reuniões de admissão. Mesmo no grupo de pós-transição, cerca de metade dos participantes relataram alguma comunicação, contudo a eficiência e a qualidade da comunicação ainda não era operante. Estes resultados sugerem assim que os canais de comunicação abertos e funcionais são bons promotores de transições bem sucedidas.

iii) Estratégias promotoras de boas práticas de transição.

Existe uma notória lacuna, referida anteriormente, na existência de estudos que evidenciem um conjunto particular de boas práticas de transição para crianças com deficiência.

Muitos estudos examinaram a percepção dos pais e professores acerca do sucesso na transição, e alguns têm como objetivo avaliar também o comportamento das crianças em sala de aula (Kemp, 2003; McIntyre, et al, 2006; Rosenkoetter, et al, 2009; Dogaru, et al., 2009). Também foram identificados como fatores importantes para uma transição bem sucedida a adaptação escolar e atitudes positivas em relação à escola (Dogaru, et al., 2009). Estes estudos foram evidenciando um conjunto de práticas promissoras para promover uma transição bem sucedida para a escola para crianças com deficiência e suas famílias, sendo de destacar ao nível comunitário, a colaboração entre os serviços, (Dogaru, et al, 2009; Kemp, 2003; Rous, 2008; Rous, et al, 2007; Rous, Myers, & Stricklin, 2007), assim como a utilização dos recursos comunitários, que aumentem e potenciem a possibilidade da criança e a família participarem nas demais atividades (Rous et al., 2007). Também o tempo de transição se mostrou como um ponto a ser considerado (Dogaru et al., 2009), o que indica que os prazos para os processos de referenciação, as atividades de transição, as matrículas, procedimentos e processos de elegibilidade devem ser claramente especificados. Rous, Hemmeter e Schuster (1999) apresentaram o modelo STEPS, usado como uma ferramenta para capacitar os profissionais, de forma a facilitar a transição de intervenção precoce para o pré-escolar nos EUA, apostando assim na formação e assistência técnica na comunidade. Por fim, um fator importante prende-se com a avaliação contínua das atividades de transição, na medida em que a transição ocorre num período de tempo e não consiste num acontecimento isolado, tornando-se cada vez mais reconhecido na literatura a importância da avaliação ao longo do processo e consequente monitorização e redefinição dos objetivos (Rous & Hallam, 2006 cit. por SCOPE, 2010).

III - PROBLEMÁTICA

1. Enunciado do problema

De acordo com a literatura, no fim do tempo de atuação dos serviços de Intervenção Precoce, as crianças experienciam uma nova transição ao entrar no 1.º ano de escolaridade, o que acarreta muitas mudanças, não só em termos desenvolvimentais, como com o contacto com novos formatos de educação especial (i.e. novos regulamentos, etc.) (Wolery, 1990 cit. por Dogaru, Rosenkoetter & Rous, 2009).

Estas numerosas e complexas transições são documentadas como stressantes, ineficazes e problemáticas para as crianças com deficiência (Rous, Hallam, Harbin, McCormick & Jung, 2007 cit. por Dogaru, Rosenkoetter & Rous, 2009)

Esta transição implica conhecer os novos serviços e desenvolver relações, confrontar e questionar a adequabilidade dos programas e determinar como a criança se irá sentir no novo ambiente ou como irá a nova professora tratar a criança (Dogaru, Rosenkoetter, & Rous, 2009)

Com a exploração das perceções dos Prestadores de Cuidados e Responsáveis de Caso acerca da transição das crianças dos serviços da IPI para o 1.º ano do Ensino Básico, espera-se compreender quais as práticas existentes.

Neste contexto, é imperativo que se construa uma base de conhecimento acerca das transições da criança para o ensino regular, de forma a fornecer suporte à criança, família e profissionais envolvidos (e.g. educadores de infâncias, professores, técnicos de IPI).

2. Objetivos

2.1. Objetivo geral

O presente estudo pretende analisar as perceções dos Prestadores de Cuidados e Responsáveis de Caso de crianças com necessidades educativas especiais, com apoio da IPI, que transitaram do pré-escolar para o 1.º ano do ensino básico no ano letivo 2012/2013, em relação à transição.

2.2.Objetivos específicos

- a) Elaborar um estudo retrospectivo das práticas de transição num conjunto de crianças que transitaram para o 1.º ciclo;
- b) Comparar a percepção dos pais com a percepção dos profissionais, no sentido de saber se partilham ou não uma visão comum quanto às práticas de transição desenvolvidas;
- c) Analisar se as práticas de transição desenvolvidas se aproximam das práticas de transição recomendadas.

IV-MÉTODO

1. Participantes

Em função dos objetivos delineados, contactaram-se várias Equipas Locais de Intervenção Precoce (ELI) e Agrupamentos de Referência para a Intervenção Precoce, tendo obtido resposta de 4: uma ELI e um Agrupamento do distrito de Lisboa e duas ELI do distrito de Setúbal.

Participaram no nosso estudo 14 Prestadores de Cuidados de crianças com NEE que transitaram do pré-escolar com apoio da IPI no ano letivo 2012/2013 para o 1.º ano do Ensino Básico, e os respetivos Responsáveis de Caso (n=14).

Caracterização dos Prestadores de Cuidados

Os Prestadores de Cuidados (PC) disponíveis para serem entrevistados são 11 mães, 1 pai e 2 avós, com idades compreendidas entre os 28 e os 60 anos ($M = 39,92$ $DP = 8,65$). Residem nos distritos de Lisboa e Setúbal, em meios rurais e urbanos.

Doze PC têm nacionalidade portuguesa e dois têm nacionalidade angolana.

As habilitações literárias destes 14 PC variam entre o 7.º ano de escolaridade e a licenciatura (um tem o 7.º ano de escolaridade, cinco o 9.º ano, um possui o 11.º ano, um possui o 12.º ano e apenas um possui uma licenciatura em educação de infância). Três participantes encontram-se desempregados, duas são domésticas e os restantes exercem uma profissão por conta de outrem, a tempo integral. Quanto ao estado civil, cinco estão divorciados, uma participante é viúva e os restantes estão casados ou em união de facto e a viver com o conjugue.

Caraterização dos Responsáveis de Caso

Foram entrevistadas ainda 14 Responsáveis de Caso (RC), todas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 28 e os 55 anos de idade, com anos de experiência que variam entre os 4 e os 22 anos. Como as Responsáveis de Caso pertenciam a três ELI e um Agrupamento de Referência, apresentamos as formações de cada profissional agrupada pelas valências. Assim, da ELI A responderam 3 educadoras de infância sendo que uma delas respondeu a dois casos relativamente às crianças que haviam transitado para o 1.º ano do ensino básico. Na ELI B responderam 2 educadores de infância, 1 terapeuta da fala e uma

assistente de serviço social. Da ELI C responderam 1 psicóloga, 1 terapeuta da fala, 1 terapeuta ocupacional e 1 fisioterapeuta e do Agrupamento de referência para a intervenção precoce foi entrevista uma educadora de infância de ensino especial, que respondeu a dois casos.

Caraterização das crianças

Apesar de os participantes do presente estudo serem os Prestadores de Cuidados e os Responsáveis de Caso, parece-nos importante fazer a caracterização das crianças que transitaram para o 1.º ano do ensino básico no ano letivo 2012/2013.

Relativamente às crianças, 12 são do género masculino e duas do género feminino com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos.

Todas frequentam o 1.º ano do ensino básico (ano letivo 2012/2013). Duas crianças encontram-se no ensino privado, duas estão em unidades de ensino estruturado, uma criança encontra-se numa unidade multideficiência e as restantes no ensino público regular. Das crianças mencionadas, cinco fizeram adiamento de escolaridade no ano letivo anterior (2011/2012).

No que concerne às incapacidades, encontramos um maior número de crianças diagnosticadas com Atraso Global de Desenvolvimento (n=4); Perturbação do Espectro do Autismo (n=2); Síndrome de Asperger (n=1); Paralisia Cerebral (n=1); Perturbação de Oposição e Desafio e Atraso da Linguagem (n=1); Perturbação Específica da Linguagem (n=1); Défice Cognitivo (n=1), Lábio leporino e fenda do palato unilateral (n=1); Perturbação neurológica (n=1) e Psoríase rara (n=1).

Para garantir a confidencialidade dos dados e a proteção de identidade dos participantes todos os nomes são fictícios, e foram eliminados os nomes de localidades/escolas

A Tabela 1 procura fazer um resumo da descrição dos participantes do nosso estudo.

Tabela 1
Caraterização dos Participantes

	Código	Idade PC	Habilitações	Estado Civil	Agregado Familiar	Sexo Criança	Idade Criança (anos)	Diagnóstico	Código RC	Formação RC
ELI A	PC1	55	9.º ano	Casada	Casal+3 netos	M	7 (<i>adiamento de escolaridade</i>)	Atraso Global Desenvolvimento	RC1	Educação Especial
ELI A	PC2	33	12.º ano	União de facto	Casal+filho	M	7	Lábio leporino e fenda do palato unilateral	RC2	Educação Especial
ELI A	PC3	39	9.º ano.	Casada	Casal+2filhos	M	8 (<i>adiamento de escolaridade</i>)	Atraso global do Desenvolvimento	RC3	Educação Especial
ELI A	PC4	41	12.º ano	Casada	Casal+filho	M	7	Perturbação de Oposição e Desafio/atraso da linguagem	RC4	Educação Especial
ELI B	PC5	41	12.º ano	Divorciada	Mãe+avó+filho	F	6	PEA	RC5	Educação de infância
ELI B	PC6	32	7.º ano	Divorciado	Pai+avó+filho	M	7	PEA	RC6	Serviço Social
ELI B	PC7	37	12.ºano	Divorciado	Mãe+2filhos	M	7 (<i>adiamento de escolaridade</i>)	Atraso Global de Desenvolvimento sem Etiologia conhecida	RC7	Terapeuta da Fala
ELI B	PC8	34	12.ºano	Divorciado	Mãe+filho	F	7 (<i>adiamento de escolaridade</i>)	Perturbação Neurológica	RC8	Educação de infância
ELI C	PC9	43	9.º ano	Divorciado	Mãe+2filhos+sobrinhos	M	7	Atraso global desenvolvimento sem etiologia conhecida	RC9	Terapia Ocupacional
ELI C	PC10	36	12.º ano	Casada	Casal+2filhos	M	7	Síndrome de Asperger	RC10	Psicologia
ELI C	PC11	43	Licenciatura	Casada	Casal+3filhos	M	7	Paralisia Cerebral	RC11	Fisioterapia
ELI C	PC12	60	9.º ano	Casada	Casal+2netos	M	7	Perturbação Específica da Linguagem	RC12	Terapia da Fala
Agrup.	PC13	28	9.º ano	Casada	Casal+2filhos	M	7	Défice cognitivo, problemas comportamentais e emocionais	RC13	Educação Especial
Agrup.	PC14	37	11.º ano	Viúva	Mãe+2filhos	M	7 (<i>adiamento de escolaridade</i>)	Psoríase rara	RC14	Educação Especial

2. Instrumento

Entrevista

Segundo Bogdan e Biklen (1994) uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

No que respeita ao tipo de entrevista, trata-se de uma entrevista semi-estruturada, na qual há um enfoque num determinado assunto, que resulta num desenvolvimento de tópicos pré estabelecidos que irão conduzir a entrevista (Manzini, 2004). Este tipo de entrevista permite aprofundar questões, devido à flexibilidade e possibilidade de adaptação ao entrevistado, às suas reações e contexto (Fernandez-Ballesteros, 2003). A ordem das questões ou temas poderá ser alterada no decurso da entrevista e novas questões poderão eventualmente ser introduzidas pelo entrevistador, permitindo deste modo uma recolha de dados alargada

De acordo com os objetivos delineados, foi estruturado um guião (ANEXO B e C) semelhante para os Prestadores de cuidados e Responsáveis de caso, de forma a comparar as respostas de ambos às mesmas questões, relativamente aos processos de transição.

Um guião permite a recolha de dados qualitativos comparáveis de confiança, sendo a questão mais importante a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta (Guerra, 2006).

A estruturação deste guião teve como base dois questionários⁴ que haviam sido construídos para o efeito e que acabaram por não ser utilizados devido ao número reduzido de respostas e à dificuldade, por parte dos PC, em compreender o conteúdo de algumas perguntas (essencialmente no que concerne aos processos de transição), levando-nos a recorrer à entrevista como método de recolha de dados.

O guião das entrevistas é composto por 4 temas centrais (com base nas dimensões dos questionários): TEMA A - “Entrada na escola”- relativo ao processo de tomada de decisão e fatores para a escolha da escola atual, assim como expetativas e preocupações inerentes a este

⁴ Os questionários construídos especificamente para o efeito foram: i) Entrevista/Questionário de Práticas de Transição (Responsáveis de Caso e Prestadores de Cuidados) e ii) Entrevista/Questionário de Importância atribuída (Responsáveis de Caso e Prestadores de Cuidados). Estes questionários foram baseados nos indicadores de boas práticas de transição propostas por Bruder e Chandler (1993) e em instrumentos anteriores da autoria de Rosenkoetter, Hains e Fowler (1994), Pianta e Kraft-Sayre (2003), Fonseca (2006), Dogaru, Rosenkoetter e Rous (2009), Walker e colab. (2012).

processo; TEMA B - “Procedimentos de transição” – que diz respeito aos procedimentos e práticas de apoio prestado à família e à criança ao longo do ano que precede a transição, tendo em vista a inclusão social e educacional da criança no 1.º ano de escolaridade e respetivo apoio à família; TEMA C - “Articulação entre serviços” – refere-se às práticas de transição que os profissionais dos serviços envolvidos (emissores e recetores, e.g. educador de infância e professor do 1.º ciclo) desenvolvem com vista a partilhar informação, promover a articulação e a planificação em conjunto com todos os intervenientes e TEMA D - “Avaliação geral do processo de transição” - pretende avaliar o processo de transição, com o objetivo de recolher informações acerca dos fatores que contribuíram para um bom ou mau processo de transição.

Foram também introduzidas duas questões *follow up* referentes à importância atribuída e que atividades de transição poderiam ter sido realizadas.

Para além deste instrumento, foi ainda realizado um questionário sociodemográfico (ANEXO D), procurando recolher alguns elementos acerca do Prestador de Cuidados (idade, nacionalidade, estado civil, habilitações literárias e situação profissional), da família (composição do agregado familiar) e da criança (data de nascimento, género, diagnóstico, quando foi o primeiro diagnóstico da criança, idade da criança no início do Apoio de Intervenção Precoce, qual o tipo de apoio de Intervenção Precoce e local de Intervenção e escola que atualmente frequenta).

De forma a caracterizar os Responsáveis de Caso, foi também realizado um questionário de identificação dos técnicos (ANEXO E) procurando recolher informações sobre a idade, o Tipo de Equipa de Apoio/Intervenção Precoce a que pertencia no presente ano letivo e no ano letivo anterior, Formação Inicial, Formação Complementar e anos de Profissão. Também foram colocadas questões relativas às crianças que acompanharam (data de nascimento, género, diagnóstico, quando foi o primeiro diagnóstico da criança, idade da criança no início do Apoio de Intervenção Precoce, qual o tipo de apoio de Intervenção Precoce e local de Intervenção e escola que atualmente frequenta).

3. Procedimento

Em função dos objetivos delineados, contactou-se por conveniência várias ELI (Equipas Locais de Intervenção Precoce) e Agrupamentos de Referência para a Intervenção Precoce, de forma a apresentar o estudo.

Após autorização das três ELI e do Agrupamento de Referência, já mencionados, foi realizado um levantamento das crianças que transitaram no ano letivo 2012/2013 para o 1.º ano do ensino básico. Posteriormente, as próprias Responsáveis de Caso procederam a um primeiro contacto com os prestadores de cuidados, servindo de intermediários, com o intuito de sondar acerca da sua possível participação, no qual foi explicado o objetivo do estudo e questões relacionadas com a confidencialidade dos dados.

Num primeiro momento consultámos a extensa revisão de literatura e procedemos à análise de instrumentos de medida que correspondessem ao objetivo do nosso estudo. Deparamo-nos com a inexistência de um instrumento que estivesse validado, principalmente para a população portuguesa, devido à escassa investigação desta temática no nosso país.

Como tal, com base na revisão da literatura, elaborámos um guião de entrevista semi-estruturado semelhante para os Prestadores de Cuidados e Responsáveis, com o objetivo de explorar as perspetivas das famílias e dos profissionais acerca do processo de transição da IPI para o 1.º ciclo, de crianças com NEE. As entrevistas foram aferidas por um PC e um RC não sendo esses dados utilizados nos resultados finais.

Seguidamente, foram agendadas as entrevistas com os Prestadores de Cuidados num local da sua preferência (e.g. domicílio, cafés) e também com os respetivos Responsáveis de Caso nas sedes das ELI.

No momento da entrevista, foi entregue a cada Prestador de Cuidados um documento para obter o consentimento informado (ANEXO F) e um questionário sociodemográfico (ANEXO D), de forma a caracterizar os participantes do estudo. Também as Responsáveis de Caso preencheram um pequeno questionário de identificação (ANEXO E).

As entrevistas foram realizadas entre maio e junho de 2013, de forma individual, recorrendo à gravação de áudio. Cada entrevista individual demorou entre 35 minutos a 1 hora e 30 minutos.

Após a realização de todas as entrevistas, estas foram transcritas exaustivamente (ANEXO G), com o propósito de se proceder a uma análise de conteúdo.

4. Análise dos dados

Para proceder à análise dos dados obtidos através das entrevistas, realizou-se uma Análise de Conteúdo.

De acordo com Guerra (2006) a análise de conteúdo é uma técnica e não um método, tendo uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão

interpretativa, que decorre das interrogações do entrevistador face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência.

A análise de conteúdo foi organizada em três fases propostas por Bardin (1977): a *pré-análise*, caracterizada pela pertinência e representatividade dos dados; a *exploração do material*, relativa aos processos de codificação e enumeração com orientações muito específicas e o *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, que permite dar significação aos dados.

Deste modo, após uma leitura minuciosa de todas as entrevistas, o conteúdo das mesmas foi submetido a uma divisão por unidades de registo semânticas, podendo ou não coincidir com frases completas (Vala, 1986 cit. por Morgado, 2003).

Estas unidades de registo foram agrupadas em categorias ou subcategorias temáticas. O processo de Categorização não seguiu previamente um sistema de categorias rígido e inflexível, mas construído através da classificação analógica e progressiva dos elementos (Bardin, 1977).

Assim enquanto os temas principais se basearam nas dimensões do questionário anteriormente referido, as categorias e respetivas subcategorias foram definidas de uma forma empírica e indutiva, na qual códigos, categorias e subcategorias emergiram de múltiplas leituras, interpretação e classificação dos dados recolhidos (Bardin, 1977)

Concluída a definição das categorias, que constitui a grelha de análise a utilizar, procedemos à quantificação dos resultados, verificando o número de ocorrências em cada uma das categorias e subcategorias e o número de sujeitos produtores das ocorrências registadas.

Findado o processo de codificação, procedemos à recodificação do mesmo material, recorrendo a um segundo codificador, onde se verificou um índice de concordância superior a 80 pontos percentuais.

Pela análise do discurso dos Prestadores de Cuidados e dos Responsáveis de Caso e com as diretrizes de outros instrumentos supramencionados, foram criados 4 grandes temas e as respetivas categorias e subcategorias, apresentadas de seguida.

De notar que as subcategorias apresentadas são tanto as que se apresentaram semelhantes entre os Prestadores de Cuidados e Responsáveis de Caso, como as apenas enunciadas pelos Prestadores de Cuidados ou pelos técnicos.

Começamos então pelo Tema A – ENTRADA NA ESCOLA, que comporta as categorias “*Cr terios de Escolha*” (A.1); “*Expetativas*” (A.2) e “*Preocupa  es*” (A.3.) e respectivas subcategorias, presentes nas tabelas 2, 3 e 4.

Tabela 2

Subcategorias da Categoria A.1. – Cr terios, correspondentes ao Tema A – Entrada na escola

Categoria A.1- Crêterios
Subcategorias
Subcategorias Semelhantes PC e RC
Proximidade zona de residência
Continuidade do espaço
Continuidade dos colegas
Continuidade dos apoios
Conhecimento Prévio
Qualidade da escola (melhor acompanhamento e supervisão)
Preferência por uma escola privada
Apoios especializados (e.g. unidade ensino estruturado; unidade multidefici�ncias)
Acessibilidade
Subcategorias s� PC
Recomendada pelo responsável de caso;
Preferência por uma escola pública
Método de ensino
Defesa de inclusão
Subcategorias s� RC
Materiais adaptados;
Garantia de apoios

Tabela 3

Subcategorias da Categoria A.2. – Expetativas, correspondentes ao Tema A – Entrada na escola

Categoria A.2- Expetativas
Subcategorias
Subcategorias Semelhantes PC e RC
Dificuldade na adaptação
Dificuldade nas aprendizagens escolares
Positivas
Subcategorias s� PC
Progressos acad�micos
Profissionalização e autonomia
Subcategorias s� RC
Positivas com adequabilidade de apoios

Tabela 4

Subcategorias da Categoria A.3. – Preocupações, correspondentes ao Tema A – Entrada na escola

Categoria A.3- Preocupações
Subcategorias
Subcategorias Semelhantes PC e RC
Adaptação da criança no novo contexto
Facilidade nas aprendizagens escolares
Prontidão da criança para o 1.º ciclo
Garantia de apoios
Frustração
Desconhecimento de colocação da criança
Ansiedade
Subcategorias só PC
Isolamento social;
Preconceito por parte dos professores
Necessidade de decisão
Subcategorias só RC
Má relação com o novo professor;
Dinâmica familiar

Relativamente ao Tema B – PROCEDIMENTOS DE TRANSIÇÃO, encontramos 3 categorias, a saber: “*Início do processo de transição*” (B.1); “*Intervenção com a família*” (B.2); “*Intervenção com a criança*” (B.3), como podemos ver pela leitura das tabelas 5, 6 e 7.

Tabela 5

Subcategorias da Categoria B.1. – Início Processo de Transição, correspondentes ao Tema B – Procedimentos de Transição

Categoria B.1- Início do processo de transição
Subcategorias
Subcategorias Semelhantes PC e RC
Início do ano letivo 2011/2012
Final do 1.º período 2011/2012
2.º período 2011/2012
Época das inscrições 2012/2013
Subcategorias só PC
Desconhecimento
Subcategorias só RC
2 anos de antecedência 2010/2011

Tabela 6

Subcategorias da Categoria B.2. – Intervenção com a família, correspondentes ao Tema B – Procedimentos de Transição

Categoria B.2- Intervenção com a família
Subcategorias
Subcategorias Semelhantes PC e RC
Discussão de preocupações e necessidades da família
Discussão de legislação; direitos e deveres
Recomendação de técnicos e serviços
Informação sobre as escolas
Ajuda no contato com a nova escola
Visita às escolas
Subcategorias só RC
Revisão da documentação (PEI, RTP, relatório final de ano, CIF)
Avaliação de pré requisitos da criança
Avaliação das necessidades da criança e recursos no novo contexto educativo
Explicação do ato de matrícula
Processo de inscrição realizado pela família
Ida a consultas de desenvolvimento
Vantagens e desvantagens

Tabela 7

Subcategorias da Categoria B.3. – Intervenção com a criança, correspondentes ao Tema B – Procedimentos de Transição

Categoria B.3- Intervenção com a criança
Subcategorias
Subcategorias Semelhantes PC e RC
Visita à nova escola
Contato gradual com a nova sala
Contato com o novo professor
Preparação de pré requisitos
Conversas informais sobre a mudança de escolaridade
Desconhecimento de atividades específicas de transição
Subcategorias só PC
Visita de alunos do 1.º ano ao pré-escolar
Semana de preparação na nova escola
Inexistência de atividades específicas de transição
Subcategorias só RC
Visita a uma escola
Explicação de rotinas diárias e funcionamento
Preparação componente social
Trabalho em contexto grande grupo

As tabelas que apresentamos seguidamente (tabelas 8, 9 e 10) dizem respeito ao tema C-ARTICULAÇÃO DE SERVIÇOS, onde fazem parte três categorias: “Inexistência de articulação de serviços” (C.1); “Articulação antes do início do ano letivo” (C.2.) e “Articulação após início do ano letivo” (C.3).

Tabela 8

Subcategorias da Categoria C.1. – Inexistência de reuniões de articulação de serviços, correspondentes ao Tema C – Articulação de serviços

Categoria C.1. – Inexistência de reuniões de articulação de serviços
Subcategorias
Subcategorias Semelhantes PC e RC
Passagem de caso sem contato direto entre os intervenientes

Tabela 9

Subcategorias da Categoria C.2. – Articulação antes do início do ano letivo, correspondentes ao Tema C – Articulação de serviços

Categoria C.2- Articulação antes do início do ano letivo
Subcategorias
Subcategorias Semelhantes PC e RC
Entre profissionais- responsável educação especial
Entre profissionais- professor titular
Envolvimento da família – equipa multidisciplinar
Envolvimento da família – diretora da escola
Subcategorias só PC
Envolvimento da família – responsável educação especial
Família – professora titular (sem apoio da RC)
Subcategorias só RC
Entre profissionais – equipa multidisciplinar
Envolvimento da família – professora titular

Tabela 10

Subcategorias da Categoria C.3. – Articulação após início do ano letivo, correspondentes ao Tema C – Articulação de serviços

C.3- Articulação após início ano letivo
Subcategorias
Subcategorias Semelhantes PC e RC
Entre profissionais- professor titular
Envolvimento da família – equipa multidisciplinar
Subcategorias só PC
Família – professora titular (sem apoio da RC)
Subcategorias só RC
Entre profissionais – equipa multidisciplinar
Entre profissionais- responsável educação especial
Envolvimento da família-professor titular

Por fim, apresentamos as categorias e subcategorias relativas ao tema D- AVALIAÇÃO GERAL DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO nas tabelas 11, 12 e 13. Assim temos a categoria “Avaliação do processo de transição” (D.1); “Facilitadores” (D.2) e “Barreiras” (D.3).

Tabela 11

Subcategorias da Categoria D.1. – Avaliação do processo de transição, correspondentes ao Tema D – Avaliação geral do processo de transição

Categoria D.1- Avaliação do processo de transição
Subcategorias Semelhantes PC e RC
Avaliação positiva
Avaliação negativa
Subcategorias só RC
Avaliação Intermédia

Tabela 12

Subcategorias da Categoria D.2. – Facilitadores do processo de transição, correspondentes ao Tema D
– Avaliação geral do processo de transição

Categoria D.2- Facilitadores do processo de transição
Subcategorias
Subcategorias Semelhantes PC e RC
Criança (características; relacionamento interpessoal; motivação)
Recurso à medicação
Continuidade (colegas/espço)
Continuidade de técnicos
Familiaridade com a escola (criança e família)
Aceitação/Inclusão
Apoio serviço recetor
Apoios adequados
Adaptações curriculares/materiais
Acessos arquitetónicos
Articulação entre serviços
Ativação recursos externos
Comunicação escola/família
Contato prévio com escola/professor
Tempo
Subcategorias só PC
Apoio do RC
Subcategorias só RC
Características da família

Tabela 13

Subcategorias da Categoria D.3. – Barreiras do processo de transição, correspondentes ao Tema D – Avaliação geral do processo de transição

Categoria D.3- Barreiras do processo de transição
Subcategorias
Subcategorias Semelhantes PC e RC
Criança (características; relacionamento interpessoal; motivação)
Redução de apoios
Pouca sensibilidade dos organismos escolares
Excesso de burocracia
Dificuldades de avaliação diagnóstica
Tempo
Diferença de modelos de intervenção
Falta de apoios de educação especial no ensino privado
Diferenças entre o pré-escolar e 1.º ciclo
Atraso na atribuição de recursos, resposta de matrículas e colocação dos profissionais
Ausência de supervisão de transição
Subcategorias só PC
Falta de apoio do RC
Inexperiência do professor titular
Inexistência de atividades de preparação
Inexistência de vagas
Não inclusão
Mudança de rotinas
Reações negativas por parte dos outros pais
Subcategorias só RC
Características da família
Descontinuidade de colegas/espço
Falta de apoio do serviço recetor
Atitudes negativas face ao trabalho realizado no pré-escolar

V – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Introdução

No presente capítulo apresentamos os dados obtidos através das entrevistas realizadas aos catorze Prestadores de Cuidados (PC) e aos catorze Responsáveis de Caso (RC).

Numa primeira parte apresentamos os resultados das entrevistas agrupando-os de acordo com o mapa de categorização anteriormente referido. As respostas dos Prestadores de Cuidados e Responsáveis de Caso serão, posteriormente, analisadas e comparadas, a fim de analisar as coincidências ou divergências de ambos relativamente às diferentes temáticas do processo de transição.

Numa segunda parte, apresentamos dois exemplos de processos de transição, mostrando as perspetivas de dois Prestadores de Cuidados e os respetivos Responsáveis de Caso. Decidimos destacar estes dois casos, no sentido de exemplificar um processo de transição que se coaduna com as práticas de transição recomendadas atualmente pela literatura e um que se distancia efetivamente das “boas práticas”.

1. Resultados das entrevistas

De acordo com o mapa de categorização previamente enunciado, apresentamos os resultados com a frequência de Prestadores de Cuidados e Responsáveis de Caso que referiram determinado assunto, assim como a ocorrência de respostas para cada subcategoria, acompanhada por uma unidade de sentido exemplificativa.

De salientar que as subcategorias apresentadas para cada tema, são tanto as semelhantes entre os Prestadores de Cuidados e Responsáveis de Caso como as apenas enunciadas por cada grupo de participantes do nosso estudo.

Começamos com os dados referentes aos “Critérios” da escolha da escola, referentes ao Tema A - “*Entrada na Escola*” com a tabela 14.

Tabela 14

Resultados da Categoria A.1. – Critérios, correspondentes ao Tema A – Entrada na escola

Subcategorias	Unidades de sentido	N.ºsujeitos/ Ocorrências
Subcategorias semelhantes (PC e RC)		
Proximidade zona de residência	«(...) é perto de nossa casa (...)» (PC2)	N= 6 (1,2,4,7,12,13) Oc =6
	«(...) é perto da morada da avó (...)» (RC1)	N=8 (1,4,7,9,10,12,13,14) Oc = 10
Continuidade do espaço	«Ficou na mesma escola (...)» (PC7)	N= 3 (7,10,12) Oc =6
	«o jardim de infância onde ele estava também tinha escola básica e foi para onde ele foi (...)» (RC 7)	N= 2 (7,12) Oc = 6
Continuidade dos colegas	«(...) os colegas, são basicamente os mesmos... » (PC 10)	N= 6 (2,7,8,9,10,12) Oc = 6
	«a mãe (...) queria que ele acompanhasse a turma...» (RC2)	N= 1 (2) Oc =1
Continuidade dos apoios	«A professora de educação especial (...) ficou na mesma escola (...)» (PC9)	N= 1 (9) Oc =1
	«(...) continuação da professora de educação especial » (RC9)	N=1 (9) Oc =1
Conhecimento Prévio	«(...) boas referências daquela professora (...)» (PC13)	N= 7 (2,3,7,8,11,13,14) Oc =10
	«A mãe já conhecia a escola (...)» (RC2)	N=4 (2,3,7,12) Oc =6
Qualidade da escola (acompanhamento e supervisão)	«(...)ali seria mais calmo e melhor para ele.» (PC14)	N=4 (3,6,8,14) Oc =9
	«Espaço mais restrito não ia ser uma dispersão tão grande» (RC3)	N=3 (3,8,14) Oc =3
Preferência por uma escola privada	«(...) logo a decisão de um colégio privado (...)» (PC8)	N=2 (3,8) Oc =2
	«(...) no privado ela teria mais apoios (...)» (RC8)	N=2 (3,8) Oc =2
Apoios especializados	«(...) porque tem uma unidade de ensino estruturado e ele precisa (...)» (PC6)	N=4 (5,6,11,13) Oc =7
	«(...) para o autismo era a resposta mais adequada para ela [unidade de ensino estruturado] (RC 5)	N=3 (5,6,11) Oc =3
Acessibilidade	«(...) tinha bons acessos (...)» (PC11)	N=1 (11) Oc =3
	«Esta escola onde ele está pronto tem as casas de banho adaptadas, rampas (...)» (RC11)	N=1 (11) Oc=1
Subcategorias só PC		
Recomendada pelo responsável de caso	«Foi a pessoa que acompanhou o caso que me recomendou (...)» (PC5)	N= 3 (5,6,8) Oc =3
Preferência por uma escola pública	«(...) é uma escola pública, não tenho condições para pagar um colégio.» (PC1)	N=1 (1) Oc =1
Método de ensino	«(...)método de ensino diferente do das públicas» (PC3)	N=1 (3) Oc =1
Defesa de inclusão	«(...) que se veja a inclusão que tanto se preconiza.» (PC10)	N=2 (10,11) Oc =2
Subcategorias só RC		
Materiais adaptados	«(...) programa que pudesse facilitar o recurso» (RC 11)	N=1 (11) Oc =1
Garantia de apoios	«(...) ia ter de certeza o apoio que devia ter ao nível da educação especial, têm psicóloga, terapeuta (...)» (RC8)	N=3 (6,8,11) Oc =3

Da leitura da tabela 14, podemos constatar que o conhecimento prévio da escola, como por exemplo as boas referências da própria escola e o facto de familiares já terem frequentado a mesma escola, foi o fator principal para a escolha do novo contexto educativo durante o processo de transição por parte dos PC.

Também a proximidade da zona de residência, continuidade dos colegas (que não coincide com a continuidade do espaço, na medida em que muitos colegas transitaram com a criança para a mesma escola) foram fatores importante para a decisão da escola.

Os apoios especializados, como é o caso de unidades de ensino estruturado e unidade de multideficiência, apresentaram-se como fatores basilares na decisão de três casos em específico, devido às próprias necessidades das crianças que transitaram (i.e. PEA e Paralisia Cerebral).

Os PC referiram ainda a recomendação das escolas por parte do RC como um fator importante para a escolha da escola e os RC assumiram a garantia de apoios por parte da escola, como é o caso de educação especial, terapia da fala ou serviço de psicologia, como um ponto importante a ter conta relativamente aos critérios de decisão.

Tabela 15

Resultados da Categoria A.2. – Expetativas, correspondentes ao Tema A – Entrada na escola

Subcategorias	Unidades de sentido	N.ºsujeitos/ Ocorrências
Subcategorias semelhantes (PC e RC)		
Dificuldade na adaptação	«(...) eu achei que ele iria para um ambiente diferente e isso ia ser dificultoso» (PC1)	N= 4 (1,4,5,6) Oc = 6
	«(...) foi para a escola e fez a vida negra à professora» (RC8)	N= 3 (8,10,13) Oc = 4
Dificuldade nas aprendizagens escolares	«Achei que não ia ser fácil porque não tem concentração para estar sentado a aprender e a fazer coisas corretas» (PC1)	N= 3 (1,5,9) Oc = 6
	«Achava que ela ia ter muitas dificuldades (...)» (RC8)	N= 3 (8,9,13) Oc = 4
Positivas	«Eu conhecendo o meu filho (...) não tem problemas nenhuns, é espetacular (...)» (PC14)	N= 4 (3,7,9,14) Oc = 3
	«Tudo indicava que iria correr bem esta mudança» (RC3)	N= 6 (3,6,10,11,12,14) Oc = 10
Subcategorias só PC		
Progressos académicos	«(...) ambiciono que a minha filha tenha sempre boas notas e queira ir para a universidade» (PC8)	N= 2 (8,10) Oc = 3
Profissionalização e autonomia	«O meu filho há de ser aquilo que ele quiser... se quiser ser varredor de ruas... que seja um bom varredor, digno. Se quiser ser cientista, há de ser bom trabalhador, digno....» (PC10)	N= 2 (8,10) Oc = 3
Subcategorias só RC		
Positivas com adequabilidade de apoios	«A expetativa é que se ele tivesse os apoios adequados continuaria a ter um desenvolvimento favorável» (RC7)	N= 5 (1,3,7,8,12) Oc = 5

Pela leitura da tabela 15, as expetativas relativamente à transição apresentam-se relativamente semelhantes entre os PC e RC. Diferem essencialmente no que toca às expetativas positivas, onde os RC mostraram-se mais expetantes positivamente (n=6) comparativamente com os PC (n=4). Tanto os PC (n=4) como os RC (n=3) mencionaram esperar que com a mudança de escola houvesse alguma dificuldade de adaptação da criança, por se tratar de um ambiente diferente.

Os PC referiram esperar ver progressos académicos, no que toca aos filhos terem boas notas e inclusivamente irem para o ensino superior, e que consigam obter profissionalização e autonomia no futuro, tendo uma profissão e conseguindo ser autónomos no quotidiano.

Os RC mostraram ter expectativas positivas na condição de haver adequabilidade dos apoios para as crianças, indicando a importância da continuação ou a existência de serviços, como por exemplo terapia da fala, educação especial ou fisioterapia, que se coadune com as necessidades das crianças.

Tabela 16

Resultados da Categoria A.3. – Preocupações, correspondentes ao Tema A – Entrada na escola

Subcategorias	Unidades de sentido	N.ºsujeitos/Ocorrências
Subcategorias semelhantes (PC e RC)		
Adaptação da criança no novo contexto	«Ele teve uma adaptação complicada aqui no jardim de infância e nós estávamos com receio que se notasse no 1.º ano.» (PC13)	N= 6 _(1,2,4,7,8,13) Oc =9
	«(...) que ela não se adaptasse bem (...) 1.º ciclo é diferente» (RC 5)	N= 4 _(1,5,8,10) Oc = 2
Facilidade nas aprendizagens escolares	«(...) não tem concentração para estar sentado a aprender» (PC1)	N= 4 _(1,3,10,13) Oc =9
	«Ele ia muito aquém. (...) com o passar do tempo as dificuldades de aprendizagem acabam por ser mais evidentes.» (RC9)	N= 3 _(5,8,9) Oc = 4
Prontidão da criança para o 1.º ciclo	«Preocupação foi a motricidade, os grafismos» (PC10)	N= 1 ₍₁₀₎ Oc = 1
	«Como vai aprender a competências para o 1.º ano?» (RC8)	N= 2 _(8,9) Oc =3
Garantia de apoios	«Incertezas (...) dos apoios» (PC10)	N= 2 _(8,10) Oc =3
	«Era que continuasse a haver resposta às necessidades do António, que ele tivesse o apoio que necessitava (...)» (RC7)	N= 4 _(2,7,10,11) Oc =3
Frustração	«Nós deste lado a debitar informação e ela do outro lado da mesa a achar que aquilo tudo era assim um grande disparate, era frustrante!» (PC10)	N= 1 ₍₁₀₎ Oc =2
	«Eu também me senti frustrada. Com a pressão do agrupamento em avaliar (...)» (RC 10)	N= 1 ₍₁₀₎ Oc =3
Desconhecimento de colocação da criança	«Até à véspera de a escola começar eu não sabia para que escola ele iria... que ironicamente é a mesma!» (PC10)	N= 1 ₍₁₀₎ Oc =1
	«(...) era um processo que me assustava por não saber a escola para onde ia (...)» (RC1)	N= 1 ₍₁₎ Oc =2
Ansiedade	«(...) eu estava sempre ansiosa para saber o que se passava...» (PC14)	N=9 _(3,5,6,8,9,10,13,14) Oc =18
	«Estava um bocadinho ansiosa [acerca do PC2]» (RC2)	N=8 _(1,2,3,4,7,8,9,10,11) Oc =17
Subcategorias só PC		
Isolamento social	«Era um receio que nós tínhamos, o isolamento social» (PC13)	N= 3 _(2,4,13) Oc =4
Preconceito por parte dos professores	«Eu tinha receio que houvesse, até mesmo por parte dos professores, algumas ideias pré concebidas» (PC13)	N=1 ₍₁₃₎ Oc =1
Necessidade de Decisão	«Decidir... decidir se a colocaríamos numa escola pública se num colégio.» (PC8)	N=3 _(6,8,9) Oc =8
Subcategorias só RC		
Má relação com o novo professor	«Receio: talvez da professora que ia apanhar não sei.» (RC5)	N=2 _(5,10) Oc =2
Dinâmica familiar	«Esta família viveu sempre momentos negativos (...) é um miúdo que me vai preocupar sempre (...) é preciso estar atento!» (RC 6)	N=1 ₍₆₎ Oc =1

Relativamente às preocupações em torno do processo de transição, vemos pela tabela 16 que o processo de transição acarretou alguma ansiedade por parte dos PC (n=9), e tal foi também referido pelos RC (relativamente aos sentimentos dos PC) (n=8).

Também as aprendizagens escolares foram motivo de preocupação por parte dos PC e RC, no sentido de no novo ciclo de ensino haver a possibilidade da criança sentir dificuldade nas tarefas académicas.

Os PC mostraram-se mais preocupados com a adaptação da criança no novo contexto (n=6), com a possibilidade de haver isolamento social (n=3), em que a criança poderia não ter amizades preferenciais na nova escola e com a própria necessidade de decisão (n=3), que acabou por causar alguma angústia e *stress* como foi relatado pelos PC.

O desconhecimento da colocação da criança no 1.º ano foi outra fonte de preocupação. De salientar que a referência desta situação se apresentou divergente na medida em que não houve emparelhamento entre o Prestador de Cuidados (PC10) e o Responsável de Caso (PC1).

De seguida, veremos os dados relativamente ao Tema B “*Procedimentos de Transição*” com as tabelas 17, 18 e 19 apresentadas nas páginas seguintes.

Tabela 17

Resultados da Categoria B.1. – Início do processo de transição, correspondentes ao Tema B – Procedimentos de Transição

Subcategorias	Unidades de sentido	N.ºsujeitos/ Ocorrências
Subcategorias semelhantes (PC e RC)		
Início do ano letivo	«Hum... aí lá para setembro, com certeza já se falava nisso» (PC12)	N= 3 _(5,12,13) Oc =3
	«(...) logo no início do ano letivo, imediatamente anterior à entrada dele no 1.º ano.» (RC1)	N= 4 _(1,6,8,13) Oc = 4
Final do 1.º período	«Penso que por volta de novembro a educadora me falou disso...» (PC1)	N= 2 _(1,4) Oc =2
	«Normalmente é ali no final do 1.º período» (RC7)	N= 1 ₍₇₎ Oc = 1
2.º período	«Foi mais ou menos em janeiro» (PC2)	N= 6 _(2,3,6,8,9,10) Oc = 4
	«Foi por volta de fevereiro, março» (RC9)	N= 1 ₍₉₎ Oc = 1
Época das inscrições	«Quase no fim da época das inscrições» (PC11)	N= 2 _(11,14) Oc = 2
	«Foi por volta de maio, junho, com o aproximar das matrículas.» (RC11)	N= 7 _(2,3,5,10,11,12,14) Oc =7
Subcategorias só PC		
Desconhecimento	«Quando começou não me lembro» (PC7)	N=1 ₍₇₎ Oc =2
Subcategorias só RC		
2 anos de antecedência	«Início do ano letivo de 2010/2011, ou seja não o ano passado, mas no ano anterior, com quase 2 anos de antecedência» (RC4)	N=1 ₍₄₎ Oc =1

Da leitura da tabela 17, parece-nos importante destacar a discrepância de respostas entre os Prestadores de Cuidados e os Responsáveis de Caso.

Efetivamente metade dos RC (n=7) referiu que o início do processo de transição se deu na altura das inscrições, contudo apenas dois PC referiram ter dado início ao processo de uma forma tardia.

Uma considerável parcela de PC (n=6) referiu que o processo de transição se iniciou no 2.º período, o que mais uma vez não coincide com o indicado pelos RC. Um PC (PC7) referiu desconhecer o início do processo de transição do seu filho.

Uma RC (RC4) mencionou que o processo de transição teve início no ano letivo 2010/2011, ou seja com dois anos de antecedência, contudo o PC deste caso indicou que o processo de transição teve início no final do 1.º Período do ano letivo transato à entrada para o 1.º ciclo.

Tabela 18

Resultados da Categoria B.2. – Intervenção com a família, correspondentes ao Tema B – Procedimentos de Transição

Subcategorias	Unidades de sentido	N.ºsujeitos/ Ocorrências
Subcategorias semelhantes (PC e RC)		
Discussão de preocupações e necessidades da família	«Eu partilhei tudo com ela [Responsável de Caso]... eu quando preciso peço ajuda (...)» (PC3)	N= 9 (1,2,3,5,6,8,9,12,14) Oc =13
	«(...) porque eles começaram logo a questionar (...) falámos mais das suas preocupações, foi por aí» (RC8)	N=14 _(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14) Oc = 16
Discussão de legislação; direitos e deveres	«(...) estou muito dentro do assunto! Sei que há coisas que o Luís não vai ter direito (...)» (PC2)	N= 4 _(2,6,12,14) Oc = 7
	«Entrego primeiro sempre o 281 e 3/2008 (...) mostro as medidas educativas e explico para que existem» (RC2)	N=7 _(2,4,5,6,12,13,14) OC = 9
Recomendação de técnicos e serviços	«(...) falámos de tudo. Vimos dos apoios também, que ele tem terapia da fala.» (PC14)	N=8 _(1,2,3,6,11,12,13,14) Oc = 10
	«(...) fizemos um papelinho com os CRIS a pedir terapia da fala (...) vimos a continuação das terapias, apoios que pudessem ajudar» (RC2)	N= 11 _(2,4,5,6,7,9,10,11,12,13,14) Oc = 23
Informação sobre as escolas	«(...) elas preocuparam-se a fazer isso... a ver as escolas (...)» (PC5)	N= 4 _(5,6,8,11) Oc = 7
	«Vimos com a família várias hipóteses (...)» (RC6)	N=7 _(1,4,6,8,9,10,14) Oc =7
Ajuda no contato com a nova escola	«(...) ela [Responsável de Caso] foi connosco às reuniões (...)» (PC8)	N= 3 _(6,8,11) Oc = 4
	«(...) fiz uma aproximação ao colégio (...)» (RC 8)	N= 3 _(6,8,11) Oc = 3
Visita às escolas	«(...) fomos a duas escolas... estivemos mesmo lá a ver tudo... fomos com a Responsável de Caso (...)» (PC6)	N= 3 _(6,8,11) Oc = 7
	«(...) fui com a mãe visitar as instalações tudo isso (...)» (RC8)	N= 3 _(6,8,11) Oc = 3
Subcategorias só RC		
Revisão da documentação	«No final do ano quando é feito o relatório final de avaliação do PEI nós incluimos as medidas para o ano a seguir e isto é tudo explicado aos pais.» (RC2)	N=4 _(1,2,9,14) Oc =4
Avaliação de pré requisitos da criança	«(...) fiz a bateria do pré escolar.» (RC10)	N=3 _(9,10,12) Oc =6
Avaliação das necessidades da criança e recursos no novo contexto educativo	«(...)por causa dos horários ela tinha a preocupação de ver de um ATL (RC 5)	N=4 _(5,6,10,11) Oc =4
Explicação do ato de matrícula	«(...) ensinamos as famílias a pôr uma cruzinha atrás na pergunta se as crianças tem necessidades educativas especiais» (RC1)	N=5 _(1,2,3,4,6) Oc =4
Processo de inscrição realizado pela família	«(...) o processo é todo feito pela família (...)» (RC1)	N=1 ₍₁₎ Oc =2
Ida a consultas de desenvolvimento	«(...) levá-los a consultas de desenvolvimento (...)» (RC4)	N=4 _(4,6,9,14) Oc =4
Vantagens e desvantagens	«(...)fizemos um quadro de vantagens e desvantagens» (RC6)	N=3 _(6,9,13) Oc =4

Sobre os procedimentos de transição efetivados, relativamente ao apoio prestado à família, através da tabela acima apresentada (tabela 18), é importante ressaltar que a maioria dos PC (n=9) e a totalidade dos RC (n=14) referiu que foram discutidas as preocupações e necessidades da família, onde os PC foram ajudados e viram esclarecidas as suas dúvidas. Também a recomendação de técnicos e serviços para o novo contexto educativo, como por

exemplo a garantia de apoio psicológico na escola ou no exterior, terapia da fala, foi enunciado como um dos procedimentos mais realizados na preparação do processo de transição (8 PC e 11 RC).

Sete RC referiram ter discutido e explicado questões mais burocráticas como a legislação em vigor, os direitos e os deveres (ao invés da referência dos 4 PC) e ainda a prestação de informação aos PC sobre as escolas (7 RC e 4 PC).

Os RC mostraram-se mais minuciosos na descrição das práticas de transição, tendo referido a revisão da documentação (e.g. PEI) (n=4), avaliação de pré requisitos da criança (n=3), explicação do ato de matrícula (n=5), ida a consultas de desenvolvimento (n=4), avaliação das necessidades da criança e recursos no novo contexto educativo (n=4) e explicação das vantagens e desvantagens da mudança para determinada escola (n=3).

No que toca a atividades facilitadoras do processo de transição para as crianças, como podemos ver através da tabela apresentada seguidamente (tabela 19), seis PC referiram que as crianças foram conhecer a nova escola (por iniciativa própria, ou propiciada pelo responsável de caso ou educadora de sala), por sua vez foi referido por quatro RC.

Tanto os PC como os RC referiram várias atividades realizadas com as crianças que transitaram como por exemplo estabelecer um contato gradual com a nova sala, conhecer previamente o futuro professor, ou até conversas informais sobre a mudança de escolaridade (e.g. falar com as crianças, de uma forma descontraída sobre a nova escola, o que iriam encontrar, como seria o dia-a-dia de forma a desmistificar um pouco o desconhecido). Também a preparação de pré requisitos, como por exemplo o trabalho de grafismos, reforço da aprendizagem das letras ou numeração, por parte dos educadores foi referido, como sendo uma atividade importante e preparatória para a nova fase de escolaridade.

De frisar que dois PC mencionaram não ter sido realizadas atividades específicas de transição e ainda um PC e dois RC desconheciam a existência de realização de procedimentos de transição específicos para a criança.

Tabela 19

Resultados da Categoria B.3. – Intervenção com a criança, correspondentes ao Tema B – Procedimentos de Transição

Subcategorias	Unidades de sentido	N.ºsujeitos/ Ocorrências
Subcategorias semelhantes (PC e RC)		
Visita à nova escola	«(...) o Tomás foi conhecer a nova escola (...)» (PC1)	N= 6 ^(1,6,9,11,13,14) Oc =7
	«Ele foi visitar a escola (...)» (RC6)	N=4 ^(2,6,8, 13) Oc = 5
Contato gradual com a nova sala	«(...) ele ia um bocadinho com a professora de educação especial à sala de 1.º ano para se ir habituando» (PC7)	N= 2 ^(7,10) Oc =2
	«(...) eles costumam visitar as salas de 1.º ano.» (RC12)	N= 2 ^(7,12) Oc = 2
Contato com o novo professor	«Teve [contato com a nova professora] (PC14)	N= 3 ^(7,9,14) OC = 2
	«Eu levei-o a conhecer (...) a professora» (RC13)	N=2 ^(2, 13) Oc =2
Preparação de pré requisitos	«(...) a educadora também fazia atividades tipo letras, palavras...» (PC6)	N= 2 ^(6,8) Oc = 3
	« (...) foram trabalhados os pré requisitos para a escola.» (RC 8)	N= 2 ^(8,9) Oc =4
Conversas informais sobre a mudança de escolaridade	«Falei com ele sobre a escola.» (PC14)	N= 3 ^(11,13,14) Oc = 3
	«(...) começámos logo a dizer que ele ia para a escola grande (...) que há la outros meninos, outros professores, fazem outro trabalho.» (RC1)	N= 5 ^(1,4,6,8,14) Oc = 5
Desconhecimento de atividades específicas de transição	«Ah eu não sei o que fizeram... ele aqui só há karaté e ginástica e música que todas têm.» (PC3)	N= 1 ⁽³⁾ Oc = 1
	«Não lhe sei dizer, não faço ideia (...) em termos de trabalhos de preparação acho que isso é mais da parte da professora não é?» (RC5)	N= 2 ^(5,9) Oc = 2
Subcategorias só PC		
Visita de alunos do 1.º ano ao pré-escolar	«(...) alunos do primeiro ano iam à pré (...)» (PC9)	N=1 ⁽⁹⁾ Oc =1
Semana de preparação na nova escola	«Nós metemos a Catarina na escola uma semana antes de as aulas começarem (...) não em sala de aula, mas para poder brincar, conhecer o espaço (...) os colegas, as auxiliares (...)» (PC8)	N=1 ⁽⁸⁾ Oc =1
Inexistência de atividades específicas de transição	«(...)só no primeiro dia [teve oportunidade de conhecer a escola e o professor] quando começou a escola (...)» (PC5)	N=2 ^(4,5) Oc =2
Subcategorias só RC		
Visita a uma escola	«(...) ele foi visitar uma escola de 1.º ciclo, mas não foi a dele...» (RC4)	N=2 ^(3,4) Oc =2
Explicação de rotinas diárias e funcionamento	«(...) havia aquele trabalho (...) com a escola, organização da mochila (...)» (RC2)	N=2 ⁽²⁾ Oc =2
Preparação componente social	«Também a parte social... os conceitos do dia-a-dia...» (RC1)	N=2 ^(1,3) Oc =2
Trabalho em contexto grande grupo	«A partir dessa altura ele começou a concretizar as atividades que a educadora lançava para o grupo!» (RC3)	N=2 ^(1,3) Oc =3

De seguida, veremos como se procedeu à “*articulação de serviços*” – Tema C, nos catorze processos de transição, através da leitura das tabelas 20, 21 e 22. Tal diz respeito às práticas de transição que os profissionais dos serviços envolvidos (emissores e recetores, e.g. educador de infância e professor do 1.º ciclo) desenvolvem com vista a partilhar informação, promover a articulação e a planificação em conjunto com todos os intervenientes.

Tabela 20

Resultados da Categoria C.1. – Inexistência de reuniões de articulação de serviços, correspondentes ao Tema C – Articulação de serviços

Subcategorias	Unidades de sentido	N.ºsujeitos/ Ocorrências
Subcategorias semelhantes (PC e RC)		
Passagem de caso sem contato direto entre os intervenientes	«(...) ela enviou um relatório para o Agrupamento da escola(...)» (PC4)	N= 2 _(4,7) Oc=3
	«Esta passagem de caso foi feita por correio...» (PC4)	N=1 ₍₄₎ Oc =1

Foi referida a inexistência de articulação de serviços, onde a passagem de caso aconteceu sem contacto direto entre os profissionais, com o envio do processo para o Agrupamento, que depois foi redirecionado para a escola que recebesse a criança no 1.º ano de escolaridade.

A salientar o facto de num dos processos de transição, a perspetiva do Prestador de Cuidados (PC4) e Responsável de Caso (RC4) ser coincidente quanto à não existência de contato com a nova entidade educativa. Contudo, a inexistência de reuniões de articulação foi ainda referida por outro Prestador de Cuidados (PC7), não havendo referência por parte do respetivo Responsável de Caso.

Tabela 21

Resultados da Categoria C.2. – Articulação antes do início do ano letivo, correspondentes ao Tema C – Articulação de serviços

Subcategorias	Unidades de sentido	N.ºsujeitos/ Ocorrências
Subcategorias semelhantes (PC e RC)		
Entre profissionais-responsável educação especial	«(...) com a professora de ensino especial (...) estiveram muitas vezes juntas, passaram informação» (PC9)	N= 2 _(9,11) Oc =2
	«Fazemos esta reunião de articulação (...) com educação especial (RC7)	N= 4 _(7,9,13,14) Oc = 4
Entre profissionais- professor titular	«Ficaram de se encontrar» (PC6)	N= 3 _(2,6,13) Oc =3
	«Reunimos com a professora para falar sobre isso.» (RC13)	N= 2 _(13,14) Oc = 2
Envolvimento da família – equipa multidisciplinar	«Quando fomos lá à escola fomos para uma salinha e falamos sobre isso... eu, a doutora e a professora da sala normal e do ensino estruturado» (PC6)	N=2 _(6,13) Oc = 2
	«(...) quando soubemos que o Tó ia para lá... com a psicóloga, terapeuta, diretora da escola, com todos (...)» (RC6)	N=4 _(6,11,12,13) Oc = 4
Envolvimento da família – diretora da escola	«Reunimos com a diretora (...) para aí em junho» (PC8)	N=1 ₍₈₎ Oc =1
	«Tivemos foi reunião com uma diretora da escola e foi aí que passamos o processo.» (RC8)	N=1 ₍₈₎ Oc =1
Subcategorias só PC		
Envolvimento da família – responsável educação especial	«Chegámos a reunir de 15 em 15 dias [com responsável educação especial] e falávamos da transição... que ele ia precisar de apoio, redução de turma e nada!» (PC10)	N=1 ₍₁₀₎ Oc =1
Família – professora titular (sem apoio da RC)	«Tive uma conversa antes de começarem as aulas, contei o historial do Tiago» (PC14)	N=1 ₍₁₄₎ Oc =1
Subcategorias só RC		
Entre profissionais – equipa multidisciplinar	«A reunião com a coordenadora da educação especial, com a professora de educação especial que seria a docente futura (...) foi em abril.» (RC10)	N=2 _(6,10) Oc =3
Envolvimento da família – professora titular	«Reuni com a mãe e com a professora, no final do ano letivo.» (RC3)	N=1 ₍₃₎ Oc =1

Tabela 22

Resultados da Categoria C.3. – Articulação após início do ano letivo, correspondentes ao Tema C – Articulação de serviços

Subcategorias	Unidades de sentido	N.ºsujeitos/ Ocorrências
Subcategorias semelhantes (PC e RC)		
Entre profissionais- professor titular	«Em setembro ela [professora] teve uma reunião com a educadora» (PC3)	N= 2 _(3,5) Oc =2
	«Fui lá em setembro falar com a professora» (RC9)	N=2 _(9,14) Oc = 2
Envolvimento da família – equipa multidisciplinar	«Comigo, RC, a professora de ensino primário, a professora de educação especial, a educadora do pré escolar e a responsável do ensino especial do agrupamento» (PC10)	N= 1 ₍₁₀₎ Oc =2
	«Em outubro fizemos uma reunião de articulação final, onde estavam todos e fizemos um balanço (...)» (RC10)	N= 3 _(5,10,12) Oc = 3
Subcategorias só PC		
Família – professora titular (sem apoio da RC)	«Reuni com a professora (...) no início (...)» (PC4)	N=4 _(2,4,9,14) Oc =4
Subcategorias só RC		
Entre profissionais – equipa multidisciplinar	«Reuni com as terapeutas da fala e a professora de educação especial e a psicóloga (...)» (RC8)	N=2 _(6,8) Oc =1
Entre profissionais- responsável educação especial	«(...) foram passados a alguém da educação especial com tudo o que foi feito, com todas as informações... isto no início do ano letivo, porque não sabiam ao certo quem é que ia ficar com esses 3 meninos!» (RC1)	N=3 _(1,2,14) Oc =3
Envolvimento da família- professor titular	«Tivemos posteriormente já com a professora.» (RC8)	N=1 ₍₈₎ Oc =1

Nas tabelas apresentadas previamente temos a análise relativa aos procedimentos de transição que ocorreram antes do início do ano letivo (tabela 21) e após início do ano letivo (tabela 22), tendo sido organizado pela existência de contactos apenas entre profissionais ou articulação de serviços que envolvesse a família neste processo.

De forma a ser mais perceptível a leitura das tabelas e compreendermos como efetivamente decorreram os contatos entre o serviço emissor e recetor, optámos por descrever os resultados agrupados em “discrepâncias entre os Prestadores de Cuidados e Responsáveis de Caso”; “envolvimento da Família” e “reuniões antes e após a transição”.

Fazendo uma leitura das tabelas acima referidas, encontramos algumas discrepâncias entre o discurso dos PC e dos RC, principalmente em seis dos catorze casos (casos 2, 3, 5, 7, 11 e 12). O discurso dos PC é revelador de algum desconhecimento ou incerteza quanto à realização ou não de contactos entre o serviço emissor e recetor.

Em quatro processos de transição, a família foi envolvida nos contactos com o serviço recetor (casos 6, 8, 10 e 13) e nestes casos o discurso dos PC e RC mostrou-se semelhante. Nos casos 6, 10 e 13 os PC reuniram-se juntamente com o RC e a equipa multidisciplinar ou com a responsável da educação especial do serviço recetor.

Também encontrámos processos de transição onde a família não foi envolvida nas passagens de caso (casos 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 14). Na maioria deles os PC conheceram a

professora titular do seu filho na 1.^a reunião de pais, e aí tiveram oportunidade de partilhar o historial da criança e algumas estratégias facilitadoras para a sua adaptação.

Foram também realizadas reuniões de articulação antes e após a transição (casos 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14). Antes do início do ano letivo, estas reuniões de articulação tiveram como objetivo a apresentação da criança e passagem do processo, preparação dos profissionais do novo serviço e ainda avaliação das necessidades da criança e recursos do novo contexto. Na sua maioria, as reuniões que puseram em contacto os serviços emissor e recetor, já após o início do ano letivo, tiveram como finalidade a realização de um balanço do processo de transição e partilha de estratégias para uma melhor adaptação da criança no novo contexto escolar.

Em dois processos de transição (casos 7 e 13) a articulação de serviços ocorreu antes do início do ano letivo. No caso 7, em que a criança se manteve na mesma escola, existe uma discrepância entre o discurso do PC e RC. Segundo o PC não existiu nenhum tipo de contacto de forma a passar o caso. Contudo a RC referiu ter-se reunido com a professora de educação especial previamente ao início do ano letivo. Já no processo de transição 13, a RC reuniu-se antes do início do ano letivo com a professora titular e ainda foi realizada uma reunião que envolveu a equipa multidisciplinar e a família.

Nos processos de transição 1, 2 e 5 a passagem de caso ocorreu apenas após o início do ano letivo e ainda sem envolver a família neste processo.

Por fim, apresentamos os resultados relativamente ao tema D- *“Avaliação geral do processo de transição”* nas tabelas 23, 24 e 25.

Tabela 23

Resultados da Categoria D.1. – Avaliação do processo de transição, correspondentes ao Tema D – Avaliação geral do processo de transição

Subcategorias	Unidades de sentido	N.ºsujeitos/ Ocorrências
Subcategorias semelhantes (PC e RC)		
Avaliação positiva	«(...) se houve diferença nem notámos» (PC6)	N=10 _(1,2,4,5,6,8,11,12,13,14) Oc =11
	«Foi bom de transitar» (RC1)	N=8 _(1,3,5,6,8,9,12,14) Oc = 9
Avaliação negativa	«(...) não foi fácil... foi muito complicado!» (PC9)	N= 4 _(3,7,9,10) Oc =3
	«Eu acho que falhou, por não se ter feito uma passagem de caso direta» (RC4)	N= 2 _(4,13) Oc = 2
Subcategorias só RC		
Avaliação intermédia	«Apesar de tudo, correu mais ou menos (...)» (RC 10)	N=4 _(2, 7,10,11) Oc =4

A maioria dos participantes avaliou o processo de transição como positivo (10 PC e 8 RC), tendo descrito os processos de transição como um “*processo suave*”, no sentido em que não sentiram qualquer tipo de diferença do jardim-de-infância para o 1.º ciclo, ou então como “*processo normal*” sem grandes complicações, realizando-se apenas a matrícula da criança e comparecimento no 1.º dia de aulas, ou ainda um “*processo fácil*”, devido a todo o contexto em que se realizou esta transição.

Por outro lado, quatro PC e dois RC atribuíram uma avaliação negativa ao processo de transição da criança para o novo ciclo de ensino, ainda que posteriormente a criança se tenha adaptado no novo contexto educativo.

Ademais, quatro RC avaliaram a transição de uma forma intermédia, tendo enunciado aspetos positivos e aspetos negativos que acabaram por conduzir a um processo de transição menos “suave” como seria de esperar.

Através da leitura da tabela 24 (apresentada seguidamente) assistimos a uma panóplia de fatores presentes nos 14 processos de transição que foram considerados pelos Prestadores de Cuidados e Responsáveis de Caso como facilitadores.

Tanto os PC (n=11) como os RC (n=7) reconheceram que as características da criança (e.g. criança divertida, afável, com boa capacidade de adaptação), o relacionamento interpessoal e motivação para iniciar uma nova etapa de escolaridade constituem fortes facilitadores no processo de transição.

Destaca-se também o facto de em alguns casos ter havido uma continuidade de colegas e/ou espaço. Neste sentido, em três processos de transição, as crianças mantiveram-se na mesma escola, noutros casos (n=4) apesar de a criança ter transitado para uma escola diferente, os colegas da turma foram também para a mesma escola, tendo sido considerado como um facilitador para o processo de mudança.

O apoio e envolvimento do serviço recetor foi um fator considerado relevante para o sucesso da transição. Tal indica que os Prestadores de Cuidados, Responsáveis de Caso e as respetivas crianças sentiram por parte do corpo docente e não docente apoio durante o processo de transição, principalmente com o apoio extra de auxiliares, a atitude dos professores perante a criança, no sentido da pesquisa de informações e estratégias de sala de aula. Também os apoios adequados, no que toca a terapias para a criança foi indicado tanto pelos PC (n=4) como pelos RC (n=6) como um fator que facilitou na transição e posterior adaptação da criança ao novo ambiente educativo.

Os PC (n=6) referiram ainda o apoio do Responsável de Caso no processo de transição como um fator facilitador e por sua vez, os RC (n=11) referiram que as características da família (e.g. Prestadores de Cuidados preocupados, informados, pró ativos, ambiente familiar estável) tinham um enorme peso para um processo de transição efetivo.

Tabela 24

Resultados da Categoria D.2. – Facilitadores do processo de transição, correspondentes ao Tema D – Avaliação geral do processo de transição

Subcategorias	Unidades de sentido	N.ºsujeitos/ Ocorrências
Subcategorias semelhantes (PC e RC)		
Criança (características; relacionamento interpessoal; motivação)	«Ele é muito comunicativo» (PC1)	N=11 _(1,2,5,6,8,7,9,10,11,12,14) Oc =27
	«Ele é uma criança muito divertida, muito simpática, com vontade de ir para a escola» (RC2)	N=7 _(2,7,9,10,11,12,14) Oc =25
Recurso à medicação	«(...) quando não toma vira bicho (...)» (PC3)	N= 4 _(3,7,9,10) Oc =5
	«(...) porque o Tomé estava medicado (...)» (RC4)	N= 2 _(4,9) Oc = 2
Continuidade (colegas/espço)	«O que vale é que tem os amigos desde sempre... nem sei como iria correr!» (PC7)	N=6 _(7,8,9,12,13,14) Oc = 10
	«Havia dois colegas que também iam (...)» (RC8)	N=6 _(2,6,7,8,10,12) Oc =6
Continuidade de técnicos	«(...) nesta escola, a terapeuta da fala é a mesma (...)» (PC5)	N= 3 _(5,7,9) Oc = 4
	«A terapeuta da fala é a mesma (...)» (RC5)	N= 3 _(5,4,9) Oc =5
Familiaridade com a escola (criança e família)	«Eu já conhecia a escola (...) ele [Luís] também (...)» (PC2)	N= 5 _(2,8,9,12,13) Oc = 6
	«(...) já todos conheciam tudo!» (RC 3)	N= 3 _(2,3,12) Oc= 4
Aceitação/Inclusão	«Ele está a maior parte do tempo em sala de aula (...) mas também tem a retaguarda da unidade (...)» (PC11)	N= 4 _(5,8,11,14) Oc = 6
	«Os meninos iam ao encontro dele e adaptavam-se os jogos» (RC11)	N= 2 _(6,11) Oc = 3
Apoio serviço recetor	«A professora tranquilizou-me e disse para não me preocupar» (PC14)	N= 9 _(2,3,5,6,8,9,11,13, 14) Oc =26
	«A mãe estava muito contente porque era uma professora muito cuidadosa, muito preocupada» (RC13)	N= 4 _(8,9,11,13) Oc =13
Apoios adequados	«Há um bom apoio na escola» (PC8)	N= 4 _(6,8,9,14) Oc=7
	«Tendo a educação especial facilitou muito o processo» (RC9)	N= 6 _(3,5,6,8,9,11) Oc =10
Adaptações curriculares/materiais	«Foram feitas algumas adaptações para o caso da Catarina (...) por exemplo os testes e assim.» (PC8)	N= 2 _(8,11) Oc =3
	«(...) ter um programa que pudesse facilitar o recurso à escrita (...)» (RC11)	N= 1 ₍₁₁₎ Oc =3
Acessos arquitetónicos	«A escola tinha bons acessos (...)» (PC11)	N= 1 ₍₁₁₎ Oc =3
	«(...) tem casas de banho adaptadas, rampas (...)» (RC11)	N= 1 ₍₁₁₎ Oc =5
Articulação entre serviços	«(...) e com a educadora (...) existe a ponte entre a psicóloga, a professora, a professora de apoio (...)» (PC13)	N= 2 _(9,13) Oc =4
	«Foi muito bom(...)parecia que já o conheciam antes de ele entrar na escola»(RC6)	N= 4 _(6,9,12,14) Oc =11
Ativação recursos externos	«(...) tive a ajuda da unidade de ensino estruturado local (...)» (PC10)	N= 3 _(3,5,10) Oc =5
	«(...) passei o contacto de uma associação específica (...) disponibilizaram-se para apoiar a transição (...)» (RC10)	N= 3 _(3,5,10) Oc =10
Comunicação escola/família	«(...) escrevem todos os dias num livro como é que ele se portou (...)» (PC6)	N= 1 ₍₆₎ Oc =2
	«Eles têm um caderno de comunicação» (RC6)	N= 1 ₍₆₎ Oc =1
Contato prévio com escola/professor	«(...) vinha todo feliz (...) conheceu a escola antes» (PC9)	N= 3 _(8,9,10) Oc =4
	«Ela já conhecia antes a professora e isso acabou por criar ali uma base de confiança» (RC11)	N= 2 _(2,11) Oc =2
Tempo	«O ideal foi termos visto as coisas antes de as aulas acabarem» (PC6)	N=1 ₍₆₎ Oc =1
	«(...) correu bem, foi atempado.» (RC12)	N=1 ₍₁₂₎ Oc =2
Subcategorias só PC		
Apoio do RC	«Senti-me bem apoiada pela educadora [RC]» (PC2)	N=6 _(2,5,8,9,10,12) Oc =15
Subcategorias só RC		
Características da família	«Foi uma família muito boa, (...) tinham muitas ferramentas e estratégias» (RC10)	N=11 _(1,2,4,5,7,8,9,10,11,12,14) Oc =40
Tempo	«(...) correu bem, foi atempado.» (RC12)	N=1 ₍₁₂₎ Oc =2

Tabela 25

Resultados da Categoria D.3. – Barreiras do processo de transição, correspondentes ao Tema D – Avaliação geral do processo de transição

Subcategorias	Unidades de sentido	N.ºsujeitos/ Ocorrências
Subcategorias semelhantes (PC e RC)		
Criança (características; relacionamento interpessoal; motivação)	«Ele é muito individualista» (PC2)	N=9 _(1,2,3,5,6,8,9,12,14) Oc = 11
	«Ela é uma menina voluntariosa, com comportamento obsessivo» (RC8)	N=10 _(1,2,3,4,7,8,9,10,12,13) Oc = 23
Redução de apoios	«Continuo à espera de uma psicóloga e não me atribuem» (PC1)	N= 6 _(1,2,3,5,7,10) Oc = 16
	«Mas a escola não tem recursos» (RC7)	N= 6 _(1,2,7,8,9,10) Oc = 16
Pouca sensibilidade dos organismos escolares	«(...)da parte da administração (...) não há muita sensibilidade» (PC2)	N= 3 _(2,7,10) Oc = 11
	«Não temos as portas abertas! ...» (RC1)	N= 3 _(1,8,10) Oc = 7
Excesso de burocracia	«Segurança social e a burocracia envolvida... é muito difícil (...)» (PC2)	N= 4 _(2,3,9,10) Oc = 26
	«Não trabalhamos só com uma instituição, fazemos parceria com várias: (...) temos que pedir um papel para cada um.» (RC14)	N= 4 _(1,2,4,14) Oc = 10
Dificuldades de avaliação diagnóstica	«Não se sabe o que tem... já fez exames e não se deteta nada» (PC7)	N= 2 _(1,7) Oc = 3
	«(...) questão dos instrumentos (...)» (RC10)	N= 2 _(7,10) Oc = 4
Tempo	«Não há tempo, é difícil conciliar a transição (...)» (PC2)	N= 2 _(2,10) Oc = 2
	«No tempo foi um grande <i>handicap</i> da nossa parte» (RC11)	N= 2 _(11,13) Oc = 4
Diferença de modelos de intervenção	«Sinto-me desamparada, com a intervenção precoce era melhor!» (PC7)	N= 6 _(3,5,7,8,9,10) Oc = 12
	«(...) quando vão para a escola e acabam por ter apoio de educação especial... quer dizer ficam muito sós neste processo!» (RC6)	N=6 _(1,6,7,10,12,14) Oc = 10
Falta de apoios de educação especial no ensino privado	«(...) o colégio devia ter psicólogos mas não tem... eu sei que as públicas têm todas psicólogas.» (PC3)	N= 1 ₍₃₎ Oc = 1
	«no ensino oficial teria apoio do professor de educação especial (RC3)	N= 1 ₍₃₎ Oc = 1
Diferenças entre o pré-escolar e 1.º ciclo	«Estava habituado na pré que era só brincadeira» (PC7)	N= 3 _(7,8,10) Oc = 7
	«Mas com 29 alunos, como é possível?!» (RC2)	N=6 _(1,2,3,9,10,11) Oc = 15
Atraso na atribuição de recursos, resposta de matrículas e colocação dos profissionais	«Até à véspera de a escola começar eu não sabia para que escola ele iria» (PC10)	N= 1 ₍₁₀₎ Oc = 3
	«Passou uma série de tempo, porque não sabiam onde andava esse material (...)» (RC11)	N= 6 _(1,2,8,11,12,13) Oc = 7
Ausência de supervisão de transição	«(...) não há um acompanhamento exaustivo (...)» (PC2)	N= 2 _(2,10) Oc = 3
	«Falta de um sistema de vigilância» (PC12)	N= 1 ₍₁₂₎ Oc = 1
Subcategorias só PC		
Falta de apoio do RC	«(...) nunca fui bem informada das coisas!» (PC7)	N=4 _(1,4,7,9) Oc = 8
Inexperiência do professor	«(...)professora, porque muitas vezes fica desorientada» (PC10)	N=2 _(1,10) Oc = 5
Inexistência de atividades de preparação	«Teria sido positivo fazer um quadro ilustrativo com as rotinas» (PC10)	N=2 _(4,10) Oc = 3
Inexistência de vagas	«(...) mas já não havia vagas de crianças com 3/2008 (...)» (PC10)	N=3 _(5,6,10) Oc = 3
Não inclusão	«Porque não há inclusão nenhuma... » (PC7)	N=2 _(7,10) Oc = 3
Mudança de rotinas	«(...) as rotinas são importantes (...)» (PC5)	N=2 _(5,10) Oc = 3
Reações negativas por parte dos outros pais	«Outros pais acham que ele não pode estar ali» (PC7)	N=3 _(7,9,13) Oc = 3
Subcategorias só RC		
Características da família	«Esta família é muito destruturada e isso tudo, transtorna estes casos» (RC13)	N=2 _(6,13) Oc = 4
Descontinuidade de colegas/espço	«Estava ansioso porque era o único menino a ir para aquela escola (...)» (RC4)	N=1 ₍₄₎ Oc = 1
Falta de apoio do serviço recetor	«(...) e ele precisava de uma atenção individualizada a tempo inteiro» (RC7)	N=1 ₍₇₎ Oc = 3
Atitudes negativas face ao trabalho realizado no pré-escolar	«Como não ensinamos os meninos a ler e a escrever, parece que não é importante...» (RC1)	N=2 _(1,2) Oc = 3

Através da tabela acima apresentada (tabela 25), encontramos um vasto leque de barreiras encontradas nos processos de transição por parte dos Prestadores de cuidados e Responsáveis de Caso.

Uma das barreiras mais referida (9 PC e 10 RC) centra-se na criança, que engloba as suas características (e.g. pouco sociável, irritabilidade, etc.), conflitos interpessoais com os colegas da escola e desmotivação para mudar de escola e iniciar uma nova etapa.

A redução de apoios devido à transição foi um dos fatores indicados como um obstáculo para uma transição e adaptação bem sucedidas (6 PC e 6 RC). Tal implica que o tipo de apoio dado às crianças (e.g. terapia da fala, psicóloga, professor de ensino especial, etc.) foi erradicado ou o número de horas reduzido, comparativamente ao que decorria no pré-escolar.

Alguns PC (n=4) referiram sentir como barreira a falta de apoio do RC durante o processo de transição, no sentido de apoiar e capacitar a família para os desafios da transição.

Importa ainda ressaltar a diferença de modelos de intervenção, indicada tanto pelos Prestadores de Cuidados (n=6) como pelos Responsáveis de Caso (n=6). Efetivamente com a transição das crianças para o 1º Ciclo assiste-se a um menor apoio aos pais, comparativamente às crianças que frequentam o pré-escolar. Acresce ainda, na situação destas crianças, com elegibilidade para integrarem o SNIPI, onde é preconizado um modelo centrado na família, transitarem para o sistema de apoio da educação especial (i.e. a partir do 1.º ciclo) em que, salvo algumas exceções, o modelo de intervenção se encontra mais focado na criança.

Uma grande parcela de Responsáveis de Caso (n=6) indicaram como barreira ao processo de transição o atraso na atribuição de recursos, resposta de matrículas e colocação dos profissionais, havendo ainda referência ao excesso de burocracia nos serviços envolvidos (4 PC e 4 RC).

2. Exemplos de práticas

Nesta parte da apresentação dos resultados iremos apresentar dois processos de transição. O primeiro (caso 6) parece refletir as práticas de transição recomendadas pela atual literatura e o segundo processo de transição (caso 4) mostra atuações que acabam por se distanciar dessas recomendações.

Para cada um dos casos apresentamos as perspetivas individuais dos Prestadores de Cuidados e respetivos Responsáveis de Caso.

Começamos por fazer uma breve apresentação do caso (e.g. diagnóstico da criança, tipo de apoio da IPI, satisfação do Prestador de Cuidados quanto ao apoio recebido pela IPI e formação do Responsável de Caso). De seguida apresentamos os dados de acordo com a organização temática previamente estabelecida:

- TEMA A – Entrada na escola
- TEMA B – Procedimentos de Transição
- TEMA C – Articulação de Serviços
- TEMA D – Avaliação Geral do Processo de Transição

Apresentação do caso: Caso 6

O Tó é uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Começou a receber apoio da Intervenção Precoce com 2 anos, tendo apoio domiciliário e no Jardim de Infância.

O Tó vive com a avó paterna, sendo que o pai também é um elemento presente na vida desta criança.

O pai referiu sentir-se satisfeito com o apoio da IPI, considerando a Responsável de Caso (formada em Educação Especial) uma “pessoa espetacular”, na medida em que explicava todos os procedimentos e fazia visitas domiciliárias.

Prestador de Cuidados 6

Entrada para a escola e processo de decisão:

O Tó transitou no ano letivo 2012/2013 para uma Unidade de Ensino Estruturado, tendo sido essa a principal razão para a escolha da escola atual. O pai referiu que a decisão da transição partiu dele, da avó e da Responsável de Caso. No que toca às expetativas, o pai mostrou-se inicialmente relutante com a mudança, referindo que *“até pensei que fosse correr assim um bocado...”* mas o seu filho acabou logo por cativar as pessoas no novo contexto educativo. Mencionou que efetivamente *“os pais sentem sempre ansiedade numa mudança de escola para outra...”* e que ele próprio se sentia ansioso relativamente à adaptação do seu filho e que o ter de escolher a nova escola, foi um dos momentos mais stressantes, dado que, na sua opinião, *“tem que se pensar muito bem.. onde a escola fica situada (...) pensar os prós e os contras”*.

Procedimentos de transição:

O pai referiu que se começou a falar da mudança de escola, dois ou três meses antes de as aulas no pré-escolar terminarem. Como o seu filho precisava de uma escola com boas condições e onde o pudessem apoiar da melhor forma, decidiram em conjunto com a Responsável de Caso que o melhor para o Tó seria ingressar numa Unidade de Ensino Estruturado. Deste modo, foram visitar duas escolas e tiveram oportunidade de conhecer as auxiliares e os professores *“ainda as aulas estavam a decorrer na pré e nós já andávamos a ver escolas”*. Frisou que a Responsável de Caso explicou todos os procedimentos tanto a ele como a avó, como por exemplo a legislação, “*papelada*” que fosse necessário assinar, direitos e deveres e inclusivamente como garantir os técnicos para o ano seguinte e o transporte escolar.

O Tó também teve oportunidade de conhecer a escola antes de as aulas começarem e o pai referiu que a educadora do pré-escolar trabalhava os pré requisitos para a entrada no 1.º ano de escolaridade *“fazia atividades tipo letras, palavras”*. No 1.º dia de aulas a Responsável de Caso acompanhou-os à escola *“para ver como ia correr e foi lindamente!”*

Articulação de serviços:

O pai referiu que houve oportunidade de se reunir com o serviço recetor antes do início do ano letivo, em que esteve presente ele, a Responsável de Caso, a professora titular e a professora do Ensino Estruturado, de forma a discutirem as dificuldades do filho (e.g. fala e escrita), mas também os seus pontos fortes (e.g. motivação). Posteriormente sabe que a Responsável de Caso ficou de se encontrar novamente com o serviço recetor.

Avaliação geral do processo de transição:

O pai avaliou a transição do seu filho de uma forma positiva, afirmando que *“não senti diferença em nada... se houve, a gente nem notou”*. Referiu que sentiu um enorme apoio por parte da nova escola, dando o exemplo do caderno de comunicação na qual as professoras relatam o dia-a-dia das crianças. Sentiu-se também muito apoiado pela Responsável de Caso, sendo que ainda hoje tem contacto com ela. O único ponto menos positivo foi a demora para saber se teria direito ao transporte *“estivemos à rasca, só dois dias antes é que soubemos”*. Acha mesmo que tratar do processo de transição do seu filho atempadamente foi um fator muito positivo, afirmando que *“o ideal foi termos visto as coisas antes de as aulas acabarem... reunir várias vezes... ver os prós e os contras.”*

Responsável de Caso 6

Entrada para a escola e processo de decisão:

A Responsável de Caso referiu que se considerou a hipótese de o Tó não mudar de escola onde frequentava o pré-escolar, dado que era perto da residência da avó (com quem a criança vive). Contudo, foram da opinião conjunta de que o Tó estaria melhor numa Unidade de Ensino Estruturado, tendo assim feito a transição no ano letivo 2012/2013.

A Responsável de Caso mostrou-se expetante com a transição *“acho que ele vai crescer e vai tudo correr bem”*, na medida em que considerou a nova escola como uma boa aposta e isso acabou por deixá-la tranquila. Contudo, devido ao próprio historial familiar, admitiu que é uma criança que a irá sempre preocupar e que é necessário estar alerta neste caso.

Procedimentos de transição:

Com um ano de antecedência, começou a ser discutido com a família este processo de transição. Para além da Responsável de Caso, havia ainda uma parceira de caso que é terapeuta da fala e ainda hoje dá apoio ao Tó.

A Responsável de Caso referiu que para esta família foi tudo explicado de uma maneira muito clara, dado que *“em termos culturais são pessoas muito simples”*. Assim, de uma forma inicial discutiu-se com o pai e a avó as várias hipóteses relativamente às escolas, as suas expetativas e necessidades. Foi também explicado questões como a legislação, direitos e deveres *“foi explicado ao pai quais as dificuldades que iriam encontrar... as férias, quando ele estivesse doente que teria que ficar em casa e que é preciso avisar a escola”*.

Foram visitar as escolas e construíram um quadro com vantagens e desvantagens *“para ajudar a família a compreender o que seria melhor para o Tó”*. Mostraram quais as respostas que existiam e viram as potencialidades da Unidade de Ensino Estruturado, onde a criança não estaria exclusivamente na unidade, como iria à sala do regular e assim *“a sala de ensino estruturado acabava por ser as pausas que ele precisava... para ir às terapias, fazer a alimentação”*.

Para além disso, conseguiram garantir o apoio da psicóloga, terapeuta da fala, continuidade de pedopsiquiatria e pediatria do desenvolvimento e transporte escolar.

O Tó também teve oportunidade de visitar a escola e no Jardim de Infância também foi desenvolvido um trabalho sobre a mudança de escola.

No 1.º dia de aulas a Responsável de Caso acompanhou a criança e *“no 2.º dia estive menos e por aí adiante, até deixar de ir”*. Apesar de ter acabado oficialmente o apoio da IPI

referiu que ainda hoje mantém contacto com esta família e a ajuda (inclusivamente à data da entrevista ia reunir-se com a equipa do ensino estruturado de forma a discutir algumas estratégias que ajudassem a superar algumas dificuldades encontradas ao longo do 1.º ano de escolaridade).

Articulação de serviços:

A Responsável de Caso referiu ter havido uma reunião com o serviço recetor, onde a família esteve presente, tendo sido possível explicar tudo o que iria acontecer ao longo do processo de transição.

Posteriormente a Responsável de Caso reuniu com a equipa, constituída por psicóloga, terapeuta, diretora da escola e professoras, havendo partilha de informação e planeamento de procedimentos de transição.

Avaliação geral do processo de transição:

A Responsável de Caso fez uma avaliação positiva deste processo de transição, porque *“família acedeu facilmente à informação e compreendeu”*. Para além disso considerou ter-se realizado uma boa aposta na escola atual, porque sente que os técnicos do serviço recetor prepararam muito bem a transição e *“parecia que já o conheciam antes de ele entrar na escola”*

Admitiu que poderia tratar-se de uma transição difícil devido às características da própria criança e da família, mas efetivamente as *“colegas do ensino estruturado, são muito sensíveis a estas problemáticas e recebem muito bem as famílias e as crianças”*.

Indiciou também como facilitadores o facto de algumas crianças terem transitado com o Tó para a mesma escola, encontrando-se na sala do regular e o caderno de comunicação promovido pela escola.

Considera importante que no pelo menos no primeiro ano após a transição as Responsáveis de Caso estejam disponíveis para continuarem a acompanhar a criança e a família e terem algum contacto com a escola. Neste caso em específico sentiu que as responsáveis do Ensino Estruturado tiveram a sensibilidade para desenvolver um trabalho mais específico com a família, mas sabe que quando as crianças vão para a escola e acabam por ter apoio da educação especial *“ (as famílias) ficam muito sós neste processo ”*.

Apresentação do caso: Caso 4

O Tomé é uma criança com Perturbação de Oposição e Desafio (POD) e atraso na linguagem. Começou a receber apoio da Intervenção Precoce com 1 ano. No Jardim de Infância recebia apoio da terapia da fala e educação especial (Responsável de Caso).

A mãe avaliou o apoio da IPI como bastante positivo.

Prestador de Cuidados 4

Entrada para a escola e processo de decisão:

O Tomé transitou no ano letivo 2012/2013 para uma escola do ensino público perto de casa, apesar de não ter sido a primeira opção. A decisão da escola a frequentar ficou ao encargo dos pais.

No que toca às expetativas, a mãe não esperava que o seu filho se adaptasse tão bem, como tem acontecido. E por isso, referiu que a adaptação do seu filho ao novo contexto escolar era uma das principais fontes de preocupações. Efetivamente a criança mostrou-se triste pela mudança, mencionando *“eu vou para outra escola, vou ficar sem os meus amigos, eles não vão”*. A própria mãe mostrou ter receio desta mudança, pois não conhecia ninguém (e.g. professores, auxiliares, ou outros pais).

Procedimentos de transição:

A mãe referiu que por volta de novembro se começou a falar na transição, mas nunca discutiu muito os procedimentos com a Responsável de Caso sobre a mudança.

Referiu que a diretora do Jardim de Infância a aconselhou a inscrever a criança numa escola e a partir daí esteve sozinha ao longo do processo *“não se falou de nada para mudar de escola, nem tive nenhum tipo de ajuda... Fui eu que mexi os meus pauzinhos todos!”*

O Tomé só conheceu a professora e a escola no 1.º dia de aulas, não tendo sido realizadas quaisquer tipos de atividades facilitadoras para a transição do Jardim de Infância para o 1.º ciclo.

Articulação de serviços:

A mãe referiu que a escola marcou uma reunião de pais, para uns dias antes de as aulas começarem, tendo sido aí que conheceu a professora e a informou do diagnóstico e pediu que o colocasse na fila da frente para não se distrair.

A Responsável de Caso não se reuniu com o serviço recetor, tendo enviado o relatório para o Agrupamento da escola do Tomé.

Avaliação geral do processo de transição:

A mãe avaliou a transição do seu filho de uma forma positiva. Efetivamente não sentiu apoio por parte do Responsável de Caso e após a transição não houve continuidade no acompanhamento, afirmando que *“até acho que a Responsável de Caso não sabe onde está o Tomé... quer dizer, ela teve que mandar o relatório para o Agrupamento, mas mesmo assim não sei!”*. Contudo, o seu filho teve uma boa adaptação à nova escola e tem-se superado diariamente *“É o que a professora diz...ele está a superar mesmo”*, em grande parte devido à ajuda da professora que teve em consideração as necessidades e pedidos da mãe.

Responsável de Caso 4

Entrada para a escola e processo de decisão:

A Responsável de Caso referiu que este processo de transição teve início no ano letivo 2010/2011, com quase dois anos de antecedência. O Tomé transitou para uma escola do ensino público perto de casa.

Procedimentos de transição:

A Responsável de Caso referiu que foi discutido com a mãe qual seria a melhor escola para o Tomé, dando-lhe apoio e explicando como se realizaria a inscrição (e.g. organizar os papéis necessários para levar no dia da matrícula). Para além disso, a Responsável de Caso acompanhou o Tomé às consultas de desenvolvimento e tratou de garantir os apoios para o ano letivo seguinte (i.e. terapia da fala e educação especial).

Também explicou à mãe a legislação vigente *“ entrego primeiro sempre o 281 e 3/2008 para os pais lerem pronto, por email, depois durante todo o ano, quem vai para a escola primária, mostro as medidas educativas e explico para que existem... eu digo “olhe tem isto, isto e isto” porque quando eles têm RTP ou PEI depois no final do ano quando é feito o relatório final de avaliação do PEI nós incluimos as medidas para o ano a seguir e isto é tudo explicado aos pais”*.

Quanto a atividades que pudessem facilitar a transição da criança, a Responsável de Caso referiu que o Tomé foi visitar uma escola de 1.º ciclo, mas não a sua e também foi conversando com ele de uma forma informal como seria a nova escola e tudo o que isso acarretava.

Articulação de serviços:

Neste processo de transição, a passagem de caso foi realizada apenas por correio, dado que a escola não quis receber a Responsável de Caso. O processo acabou por ser enviado por correio para o Agrupamento, com um ofício, de forma a terem um comprovativo de que foi entregue.

No início do ano letivo foi enviado novamente o processo do Tomé ao cuidado da nova professora.

Avaliação geral do processo de transição:

Na opinião da Responsável de Caso este processo de transição falhou “por não se ter feito uma passagem de caso direta”.

Indiciou como facilitadores a postura da própria mãe *“foi sempre muito prestável e colaborou sempre connosco”*, o apoio e articulação com a educadora do regular *“era um espetáculo”* e o recurso à medicação *“conseguiu estar mais concentrado, aprender...”*.

Como barreiras referiu o facto de a escola não querer reunir para tratar do processo de transição do Tomé, as próprias características dele *“a motricidade fina, não tinha concentração para fazer quase nada”* e o facto de ter ido para a escola sem o apoio dos colegas.

VI- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo discutir-se-ão os resultados deste estudo à luz da literatura anteriormente apresentada.

Para uma melhor compreensão organizaremos a discussão dos resultados em torno dos quadros temáticos anteriormente apresentados.

Entrada na escola

À data da entrevista todas as crianças frequentavam o primeiro ano do 1.º ciclo do ensino básico. Dos catorze processos de transição, 5 crianças haviam feito adiamento de escolaridade no ano letivo anterior (2011/2012) (i.e. caso 1, caso 3, caso 6, caso 8, caso 14) e três crianças mantiveram-se na mesma escola, tendo-se realizado exclusivamente transições de ciclo de ensino (i.e. caso 7, caso 10 e caso 12).

A transição para a escola implica muitas vezes a mudança de contextos e apoios para as famílias. Decidir qual a escola para onde transitará a criança, não se apresenta como uma tarefa fácil e implica o planeamento da transição de forma atempada.

Para os Prestadores de Cuidados um dos critérios mais importantes para a escolha do novo contexto educativo foi o conhecimento prévio da escola, como por exemplo as boas referências e o facto de familiares já terem frequentado a mesma escola. Também a proximidade da zona de residência foi destacada, trazendo uma clara vantagem logística e de acessibilidade. Para os Prestadores de Cuidados, a continuidade dos colegas (que não coincide com a continuidade do espaço, na medida em que muitos colegas transitaram com a criança para a mesma escola) e a recomendação das escolas por parte do Responsável de Caso foram fatores importantes para a escolha da escola.

Os Responsáveis de Caso assumiram a garantia de apoios por parte da escola, como é o caso de educação especial, terapia da fala ou serviço de psicologia, como um ponto importante a ter em conta relativamente aos critérios de decisão.

Estes critérios de escolha vão ao encontro do reportado na literatura, que refere que a decisão da “escola ideal” poderá ser influenciada pela localização e segurança da escola, pela perceção da capacidade de resposta do serviço recetor e adequabilidade dos apoios. A reputação da escola dentro da comunidade e entre a família e amigos também poderá ter um peso considerável nesta decisão (Dockett, et. al 2011).

Reconhecendo a importância de um conjunto de pessoas na transição para a escola significa que é importante saber sobre as suas percepções, experiências e expectativas.

No nosso estudo os Responsáveis de Caso mostraram-se mais expectantes positivamente comparativamente aos Prestadores de Cuidados.

Os Responsáveis de Caso mencionaram esperar que com a mudança de escola houvesse alguma dificuldade de adaptação da criança, por se tratar de um ambiente diferente e referiram ainda expectativas positivas na condição de haver adequabilidade dos apoios para as crianças, indicando a importância da continuação ou a existência de serviços, como por exemplo terapia da fala, educação especial ou fisioterapia, que se coadune com as necessidades das crianças.

Os Prestadores de Cuidados referiram esperar ver progressos académicos, no que toca aos filhos terem boas notas e inclusivamente irem para o ensino superior, e que consigam obter profissionalização e autonomia no futuro, tendo uma profissão e conseguindo ser autónomos no quotidiano.

Segundo Knudsen-Lindauer e Harris (1989 cit. por Dockett & Perry, 2004a) os educadores e os pais compartilham expectativas comuns acerca da importância das competências de comunicação e sociais. Contudo, existem algumas diferenças significativas, como é o caso de os pais se preocuparem mais com as componentes académicas, ao invés dos professores que se preocupam primeiramente com o ajustamento à escola, à sala de aula e às relações interpessoais (Dockett & Perry, 2004b).

Relativamente às preocupações em torno do processo de transição, parece-nos importante destacar a ansiedade inerente aos processos de transição referida pelos Prestadores de Cuidados e Responsáveis de Caso.

Também as aprendizagens escolares foram motivo de preocupação por parte dos Prestadores de Cuidados e Responsáveis de Caso, no sentido da possibilidade de a criança, no novo ciclo de ensino, poder vir a sentir dificuldade nas tarefas académicas.

Os Prestadores de Cuidados mostraram-se mais preocupados com a adaptação da criança no novo contexto, com a possibilidade de haver isolamento social, em que a criança poderia não ter amizades preferenciais na nova escola e com a própria necessidade de decisão, que acabou por causar alguma angústia e *stress*.

De ressaltar outra fonte de preocupação, o desconhecimento da colocação da criança no 1.º ano.

A transição dos alunos do pré-escolar para o 1.º ciclo é considerada na generalidade como um momento marcante na vida das famílias. Ademais, no caso de famílias de crianças com necessidades educativas especiais, estas mudanças acarretam ainda maiores fontes de *stress* e preocupação, na medida em que envolve adaptações e ajustamentos às novas circunstâncias.

Procedimentos de transição

Planear um processo de transição implica a preparação da criança, da família e dos próprios profissionais não só do serviço emissor, como do serviço recetor (Hanson, 2005).

Como tal, é indicado pela literatura a extrema importância de se realizar um planeamento de transição de forma atempada, devendo ser concebido pelo menos 6 meses antes do ponto de mudança e 2 a 3 meses após a transição (Lazzari & Kilgo, 1989 cit. por Kemp, 2003).

Os resultados da categoria “Início do Processo de Transição” indiciam algumas discrepâncias entre as perspetivas dos Prestadores de Cuidados e Responsáveis de caso. Efetivamente metade dos Responsáveis de Caso (n=7) afirmou que os processos de transição tiveram início apenas na época das inscrições, contudo somente dois Prestadores de Cuidados referiram ter dado início ao processo de forma tardia.

Uma grande parcela de Prestadores de Cuidados (n=6) referiu que o processo de transição se iniciou no 2.º período, o que mais uma vez não coincide com o indicado pelos Responsáveis de Caso. Um Prestador de Cuidados (PC7) referiu desconhecer o início do processo de transição do seu filho.

Deste modo, os resultados parecem indicar que a maioria dos processos de transição teve início de uma forma tardia o que pode conduzir a transições pouco eficientes do jardim-de-infância para a escola, na medida em que o tempo poderá impedir a cuidada planificação entre os serviços (Hanson, 2005).

Importa ressaltar esta não concordância de perspetivas entre os Prestadores de Cuidados e Responsáveis de Caso, denunciando a possibilidade da inexistência de uma comunicação ajustada entre as famílias e os profissionais e a desconsideração da família como um parceiro no processo de transição. Tal contradiz um dos princípios de práticas de transição bem sucedidas preconizado por Pianta e Kraft-Sayre (2003) denominado por “*reaching in time*”, que advoga uma intervenção atempada, implicando o maior recuo possível em termos temporais no desenvolvimento das práticas: os serviços envolvidos, sobretudo os serviços

emissores e recetores, devem estabelecer vínculos antes da entrada da criança no novo contexto educativo, participando com as famílias.

No que toca ao apoio prestado à família foram apontadas tanto pelos Prestadores de Cuidados como Responsáveis de Caso práticas de transição como a discussão de preocupações e necessidades da família; recomendação de técnicos e serviços para o novo contexto educativo; informação sobre medidas e recursos especiais de educação, como a legislação em vigor, direitos e deveres e ainda informações sobre as escolas para onde as crianças transitarão, assim como a realização de visitas à nova escola. Apenas um dos Prestadores de Cuidados referiu não ter tido qualquer tipo de informação e discussão sobre o processo.

Um dos meios privilegiados conducentes a transições bem sucedidas assenta numa comunicação clara e efetiva entre todos os atores da transição, onde os profissionais deverão fazer recomendações à família sobre a nova escola, comportamento e desenvolvimento da criança, iniciar contactos com o novo serviço e visitar o novo contexto (Hanson, 2005).

Por seu lado, os Responsáveis de Caso mostraram-se mais minuciosos na descrição das práticas de transição efetivadas, tendo referido a revisão da documentação como uma das práticas inerentes aos processos de transição, que implica a revisão do PEI ou RTP (Relatório Técnico Pedagógico) ou ainda completar o relatório final de ano ou relatório de transição com informações pormenorizadas sobre a criança, o seu desenvolvimento (e.g. cognição, linguagem) e estratégias. Três Responsáveis de Caso, todos pertencentes à mesma ELI, referiram que um dos procedimentos realizados foi a avaliação de pré requisitos da criança, principalmente com o recurso a baterias de avaliação do pré-escolar. Outras práticas enunciadas foram a explicação do ato de matrícula, acompanhamento da criança e família às consultas de desenvolvimento, avaliação das necessidades da criança e recursos no novo contexto educativo e explicação das vantagens e desvantagens da mudança para determinada escola.

No discurso dos Responsáveis de Caso todos os documentos enunciados foram entregues aos pais, lidos e assinados por eles, tendo ainda referido que todas as práticas enunciadas eram do conhecimento dos Prestadores de Cuidados. Contudo, denotámos que os Prestadores de Cuidados pareciam ter alguma falta de informação acerca dos procedimentos de transição, como por exemplo nenhum Prestador de Cuidados ter referido o registo das decisões da transição em documento próprio (e.g. PIIP, PEI). Citando o Decreto-Lei n.º 291/2009 “no Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) devem constar entre outros

elementos: Procedimentos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal, nomeadamente o escolar” (Decreto-Lei n.º 291/2009, art. 8º, alínea e).

A definição de procedimentos de transição parece ocorrer de uma forma informal pelo Responsável de Caso, em vez de haver uma planificação conjunta, de carácter multidisciplinar, com a participação dos profissionais de ambos os serviços e uma participação realmente ativa das famílias, onde as decisões da transição possam ser registadas num documento próprio e único.

No que toca a atividades facilitadoras do processo de transição para as crianças, foi destacado a visita à nova escola (por iniciativa dos Prestadores de Cuidados, propiciada pelo Responsável de Caso ou educadora de sala); estabelecimento de um contato gradual com a nova sala; conhecer previamente o futuro professor, ou até conversas informais sobre a mudança de escolaridade (e.g. falar com as crianças, de uma forma descontraída sobre a nova escola, o que iriam encontrar, como seria o dia-a-dia de forma a desmistificar um pouco o desconhecido). Esta aproximação da criança ao 1.º ciclo é reportado na literatura como uma das práticas promotoras de transições bem sucedidas, na medida em que desmantela o desconhecido (Alves & Vilhena, 2008; Vasconcelos, 2007) promovendo uma antecipação e preparação cognitiva, comportamental e emocional e possibilitando de uma forma gradual a adaptação da criança ao novo contexto.

Também a preparação de pré requisitos por parte dos educadores foi referido como sendo uma atividade importante e preparatória para a nova fase de escolaridade. Vemos ainda muito presente no discurso tanto dos Prestadores de Cuidados como dos Responsáveis de Caso a associação de uma transição bem sucedida com a “*prontidão*” da criança para enfrentar as aprendizagens escolares. De acordo com Sim-Sim (2010) esta perspetiva conduz a alguma ansiedade por parte de todos os intervenientes: “para a criança, em primeiro lugar, para os educadores que procuram *deixá-la pronta*, para os professores que muitas vezes a julgam como não *pronta* e, claro, por arrastamento para as famílias” (p. 112). Contudo, esta visão dicotómica do “*estar pronto*” versus “*não estar pronto*”, de acordo com a literatura, tem evoluído, no sentido de hoje em dia ser encarado como uma propriedade intrínseca dos diversos ambientes ecológicos, pelo que todos os intervenientes devem desenvolver esforços conjuntos no sentido de se preparem para receberem a criança (e.g. preparação da criança para o novo contexto educativo; preparação da nova estrutura de ensino que irá receber a criança;

reconhecimento dos pais sobre as diferenças/especificidades do novo contexto educativo) (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Apesar de os vários procedimentos de transição enunciados tanto pelos Prestadores de Cuidados como pelos Responsáveis de Caso irem ao encontro das diversas práticas recomendadas pela literatura, parece-nos importante destacar alguns pontos de vista dissemelhantes entre os participantes, no que toca ao desconhecimento da realização de atividades com a criança ou ainda a inexistência de planeamento de transição. Apesar de a maioria dos Prestadores de Cuidados ter mencionado o seu envolvimento nas decisões tomadas, o seu real papel ativo parece-nos não ser totalmente claro, podendo estar a ser confundido com uma participação passiva. Embora os Responsáveis de Caso tivessem expressado a sua preocupação em envolver as famílias, esta prática parece ainda distante do modelo centrado na família.

Processos de transição marcados por uma comunicação clara entre os participantes e perspetivando a família como um ponto fulcral e parceiro de transição conduzirão a transições bem sucedidas entre o pré escolar e o 1.º ciclo. As famílias devem ser sempre incluídas no processo de transição, como fortes elementos de decisão, não esquecendo que elas próprias precisam de apoio, por ser um momento que, por si só, acarreta algumas inquietações. Devem ser desenvolvidas atividades que possam fornecer informação aos pais, que os preparem para as adaptações aos novos ambientes (Chandler, 1993 cit. por Rous, 2000). A educação, envolvimento e *empowerment* das famílias devem ser um pilar basilar incorporado nos programas de transição.

Articulação de serviços

A colaboração inter serviços apresenta-se como um ponto crucial para processos de transição bem sucedidos.

Com efeito, aos profissionais que integram os diferentes serviços (emissores e recetores) é exigida uma multiplicidade de aspetos e procedimentos que não devem ser ignorados: *i)* a colaboração inter-serviços; *ii)* uma comunicação permanente; *iii)* determinação da elegibilidade; *iv)* integração da legislação e respetiva documentação que serve de referência ao futuro serviço que a criança irá frequentar; *v)* realização de reuniões de planificação; *vi)* providenciar apoio à família; *vii)* preparação das crianças para a inclusão (Rosenkoetter, Hains & Fowler, 1994).

Num dos catorze processos de transição (caso 4) não houve contacto direto entre o serviço emissor e o serviço recetor, tendo sido enviado o processo da criança para o Agrupamento Escolas e posteriormente para a escola que receberia a criança. Esta dificuldade de comunicação entre os dois contextos educativos foi referida diversas vezes pelos Responsáveis de Caso *“Há agrupamentos que são muito difíceis... não entendem muito bem a dinâmica de intervenção precoce... não é fácil nós entrarmos na escola”* (RC1).

De acordo com a literatura, a falta de comunicação entre os dois contextos educativos, leva à ausência de colaboração, ao desconhecimento mútuo das respetivas práticas educativas, à incompreensão, desvalorização e preconceitos relativamente ao trabalho de cada um (Rodrigues, 2005 cit. por Alves & Vilhena, 2008), conduzindo ao impedimento de desenvolvimento e implementação de projetos comuns (Serra, 2004 cit. por Alves & Vilhena, 2008).

Em sete processos de transição (casos 6, 8, 9, 10, 11, 12 e 14) encontrámos uma boa articulação e comunicação inter serviços, tendo existido reuniões antes e após transição, contando, em alguns casos, com a participação das famílias (casos 6, 8 e 10), como podemos ver exemplificado no discurso do Responsável de Caso 6: *“parecia que já o conheciam antes de ele entrar na escola... prepararam tudo muito bem!”*. Nestas reuniões foram partilhadas informações sobre a criança, estratégias que pudessem ajudar a adaptação ao novo contexto educativo, avaliação em conjunto das necessidades da criança e recursos disponíveis no contexto, assim como realizado um balanço final de transição. Tal corrobora o indicado por Rosenkoetter, Hains e Fowler (1994) que recomendam um conjunto de práticas facilitadoras de transições bem sucedidas que podem atenuar ou ajudar na superação das questões administrativas enumeradas: planificação conjunta e práticas de colaboração entre o serviço que envia e o que recebe; procedimentos uniformizados mais flexíveis que permitam a adoção a situações individuais; maior fluidez na passagem de informação entre o serviço emissor e recetor e vice-versa; desenvolvimento de mecanismos de confiança através de uma comunicação contínua.

Denotámos novamente alguma discrepância entre o discurso dos Prestadores de Cuidados e Responsáveis de Caso, dado que foi referido por alguns Prestadores de Cuidados o desconhecimento ou incerteza relativamente ao contacto entre o Responsável de Caso e a nova escola. De acordo com Pinkerton (1991) os professores que enviam e recebem a criança terão o papel de continuar a agir como ligação entre os programas e com os pais. A comunicação é essencial, assim como objetivos bem definidos, pois facilitarão a preparação da mudança da criança do pré-escolar para o ambiente escolar em geral.

Segundo Hadden e Fowler (1997), a troca de informação e formas de comunicação que ocorrem ao longo da transição entre os pais e os profissionais – antes, durante e depois da criança entrar no novo contexto educativo – podem influenciar fortemente o processo, incluindo os resultados. Transições bem sucedidas são caracterizadas como uma relação colaborativa entre os intervenientes. A família conhece melhor a criança e, em última análise, é ela a tomar as decisões finais e os profissionais acabam por ter um conhecimento mais científico e acurado, podendo otimizar o desenvolvimento da criança.

Por haver esta falta de comunicação entre os serviços, Pianta e Kraft-Sayre (2003) recomendaram a criação de uma comissão distinta de transição, ou um coordenador de transição, como forma de contornar esta lacuna reportada, sugerindo assim que os canais de comunicação abertos e funcionais são bons promotores de transições bem sucedidas.

Analisando os dados de uma forma holística, parece-nos que continuamos a assistir a um fosso entre as Práticas Centradas na Família, preconizadas pela IPI e as práticas efetivamente implementadas, dado que, idealmente, devíamos assistir a uma : i) abordagem desenvolvimental e centrada nas famílias; ii) integração e coordenação em todos os níveis do sistema; iii) inclusão e participação das crianças e famílias (Guralnick & Conlon, 2007).

Avaliação geral do processo de transição

A maioria dos processos de transição foi avaliado de uma forma positiva tanto pelos Prestadores de Cuidados como pelos Responsáveis de Caso, descrevendo-os como um “*processo suave*”, no sentido em que não sentiram qualquer tipo de diferença do jardim-de-infância para o 1.º ciclo, ou então como “*processo normal*” sem grandes complicações, realizando-se apenas a matrícula da criança e comparecimento no 1.º dia de aulas, ou ainda um “*processo fácil*”, devido a todo o contexto em que se realizou esta transição. Por outro lado, quatro Prestadores de Cuidados e dois Responsáveis de Caso atribuíram uma avaliação negativa ao processo de transição da criança para o novo ciclo de ensino, ainda que posteriormente a criança se tenha adaptado no novo contexto educativo. De notar que em dois casos avaliados de forma negativa, as crianças não mudaram de escola, o que seria *a priori* um fator facilitador ao sucesso da transição.

De acordo com Vasconcelos (2007) garantir o sucesso de cada transição é imprescindível para o bem-estar social e emocional da criança, bem como para a sua performance cognitiva. Sendo a transição um processo complexo, o seu sucesso será em última análise determinada pela adaptação da criança ao novo ambiente escolar. Temos como

exemplo o caso 4 que foi descrito anteriormente (cf. Subcapítulo “Exemplos de Práticas, p.75) onde não foi reportado um planeamento claro do processo de transição, envolvimento da família, nem contacto prévio com o serviço recetor. Contudo, este processo foi avaliado de forma positiva por parte do Prestador de Cuidados, dado que a criança teve uma boa adaptação, está satisfeita com a nova escola e tem apresentado bons resultados escolares. Tal reflete a complexidade dos processos de transição e a impossibilidade de estabelecer relações lineares de causa/efeito.

Esta avaliação dos processos de transição parece confirmar o que alguns autores defendem quando afirmam que, para além da boa adaptação e dos progressos observados na criança, é importante para as famílias verificarem a motivação e satisfação da criança por frequentar o novo contexto educativo, diminuindo deste modo algum receio, preocupações e stress inicial (Hadden & Fowler, 1997 cit. por Fonseca, 2006).

Todos estes processos de transição, com as suas individualidades e características, são um exemplo de como as transições são complexas, sendo impreterível adotar uma visão holística de cada caso. Transitar de ciclo implica mais do que a mudança de uma escola/serviço para outro. A criança e a respetiva família são implicitamente “forçadas” a realizar uma série de ajustamentos, coadjuvantes com uma panóplia de fatores que acabam por determinar o sucesso ou insucesso da transição, não havendo algum fator específico que se sobreponha a outro, sendo efetivamente a própria complexidade da transição um fator a considerar (Hanson, 2005).

As transições em IPI deverão atualmente ser consideradas de acordo com um modelo multidimensional, complexo e interativo, como vimos na revisão da literatura com os modelos *Ecológico e Dinâmico da Transição* (Rim-Kaufman & Pianta, 1999) e o *Transition Conceptual Framework* (Rous, Hallam, Harbin, McCormick & Jung, 2005), que acabam por contextualizar estes cenários de transição.

Estes fatores ou condicionalismos podem acabar por interferir nas escolhas, decisões e participação de todos os intervenientes no processo de transição e foi nesse sentido que tentámos fazer o levantamento dos facilitadores e barreiras presentes nos catorze processos de transição.

No que diz respeito aos facilitadores no processo de transição, tanto os Prestadores de Cuidados como os Responsáveis de Caso foram unânimes na indicação das características da criança como um ponto extremamente abonatório. Das qualidades mais referidas foram a simpatia, afabilidade ou a boa capacidade de adaptação, havendo ainda referências aos bons

relacionamentos interpessoais que a criança conseguiu estabelecer “*faz logo amizades, cativa mesmo as pessoas*” (PC6) e a própria motivação para iniciar uma nova etapa de escolaridade “*ele adorou porque ia para a escola dos crescidos*” (PC14). Os Responsáveis de Caso também fizeram referência às características da família como tendo um enorme peso para um processo de transição bem sucedido, destacando a preocupação da família, pró atividade, ambiente familiar estável ou a busca de informação. Hanson (2005) considerou as características pessoais e experiência dos participantes (tanto em termos familiares, profissionais e da própria criança) como um dos componentes que podem interferir no processo de transição. De facto, todos os atores da transição trazem consigo as suas características pessoais, personalidade, expectativas, assim como estilos de comunicação e interação (Hanson, 2005 cit. por Cabral, 2006). Por exemplo, algumas características das crianças (e.g. personalidade, habilidade de comunicar com os pares, tipo e severidade de deficiência, linguagem e cultura) podem afetar as transições e opções a tomar. No que concerne à família, as suas características (e.g. estatuto socioeconómico, cultura e língua) assim como expectativas e objetivos, podem influenciar o tipo de transição.

Foi também destacado o facto de em alguns casos ter havido uma continuidade de colegas e/ou espaço, diminuindo o possível *stress* e ansiedade tanto para as crianças como para as famílias, na medida em que não foi necessário realizar tantas alterações e ajustamentos, dado que com a mudança de escola e de ciclo de ensino é expectável que se realizem mudanças tanto nos ambientes; nas interações sociais e expectativas; no tipo e estrutura de ambiente de ensino; e na maneira como as crianças se vêm (Dockett & Perry, 2004a; Dockett & Perry, 2004b; Entwisle & Alexander, 1998).

O apoio e envolvimento do serviço recetor foi um fator considerado relevante para o sucesso da transição. Tal indica que os Prestadores de Cuidados, Responsáveis de Caso e as respetivas crianças sentiram por parte do corpo docente e não docente apoio durante o processo de transição, principalmente com o apoio extra de auxiliares, a atitude dos professores perante a criança, no sentido da pesquisa de informações e estratégias de sala de aula. A atitude do professor ao receber a criança e a experiência em educação especial podem ser fatores no sucesso da colocação da criança. Alguma flexibilidade será, provavelmente, necessária por parte do professor, a fim de ajustar as expectativas e se adaptar às necessidades especiais da criança (Pinkerton, 1991).

Também os apoios adequados, no que toca a terapias para a criança, foram indicados tanto pelos Prestadores de Cuidados como pelos Responsáveis de Caso como um fator que facilitou na transição e posterior adaptação da criança ao novo ambiente educativo.

Wolery (1989 cit. por Fonseca, 2006) evidenciou que assegurar a continuidade dos serviços (i.e. continuidade de terapias necessárias ou outros serviços especializados e ainda transmissão ao serviço recetor de práticas e estratégias educativas bem sucedidas) deve ser um dos objetivos a ser cumprido na implementação de um processo de transição.

Os Prestadores de Cuidados referiram ainda o apoio do Responsável de Caso (i.e. preparação da criança para a transição e apoio à família) como um fator facilitador. De notar que, sendo cada família única e cada caso se apresentar como singular, o tipo de suporte e ajuda necessária é sempre variável e deve coadunar-se com as necessidades vigentes (Hanson, 2005).

No que toca aos condicionalismos para a transição, curiosamente encontramos novamente uma unanimidade na referência às próprias características da criança como barreira, (e.g. pouco sociável, irritabilidade, etc.), conflitos interpessoais com os colegas da escola e desmotivação para mudar de escola e iniciar uma nova etapa.

A redução de apoios devido à transição foi um dos fatores indicados como um obstáculo para uma transição e adaptação bem sucedidas. Tal implica que o tipo de apoio dado às crianças (e.g. terapia da fala, psicóloga, professor de ensino especial, etc.) foi erradicado ou o número de horas reduzido, comparativamente ao que decorria no pré-escolar. Com o cessar dos apoios, a família poderá ver-se obrigada a procurar serviços externos na comunidade, sendo que por vezes poderá ser uma sobrecarga económica e acarretar uma dispersão de serviços. Tal vai contra o indicado por Hanson (2005) que revela a importância de uma coordenação e integração eficaz de serviços e recursos.

Alguns Prestadores de Cuidados referiram sentir como barreira a falta de apoio do Responsável de Caso durante o processo de transição. Por ser um período que por si só acarreta algumas inquietações e preocupações, a família, para além de ser uma parceira na transição, deve ser apoiada e informada, num sentido de a capacitar para cuidar do seu filho e sentir-se confiante para as mudanças inerentes (Chandler, 1993 cit. por Rous, 2000).

Importa, ainda, salientar a diferença de modelos de intervenção, indicada tanto pelos Prestadores de Cuidados como pelos Responsáveis de Caso. Efetivamente com a transição das crianças para o 1.º Ciclo assiste-se a um menor apoio aos pais, comparativamente ao existente quando as crianças frequentam o pré-escolar. Acresce ainda, na situação destas crianças, que têm Intervenção Precoce com um modelo centrado na família, a mudança para outra realidade: a educação especial (i.e. a partir do 1.º ciclo) em que, salvo algumas exceções, o modelo de intervenção se encontra mais focado na criança “ *quando vão para a escola e*

acabam por ter apoio da educação especial... quer dizer [as famílias] ficam muito sós neste processo!” (PC6). No 1.º ciclo a intervenção acaba por ser mais centrada na criança e não tanto nas necessidades e expectativas da família, acabando por ser uma filosofia contraditória com a postulada pela IPI.

Para além disso, esta diferença de modelos de intervenção poderá ainda estar associada às consideráveis diferenças entre contextos de educação, tendo este aspeto sido indicado tanto pelos Prestadores de Cuidados como pelos Responsáveis de Caso como uma barreira para a transição. Temos como exemplo o facto de no ensino pré-escolar existirem mais profissionais por grupos de crianças, enquanto no 1.º ciclo há um professor por 30 alunos. Também os espaços na escola são por norma maiores, existe um maior número de crianças e por sua vez com uma maior amplitude de faixas etárias, assim como se assiste a diferentes rotinas (o horário na escola é por norma mais prolongado do que no jardim de infância e com maiores exigências) e o currículo apresenta-se como mais formalizado (Giallo et al., 2010; Nabuco & Lobo, 1997). No que concerne às filosofias de ensino, assiste-se também a diferenças significativas. Isto porque no pré-escolar, a tónica é dada às competências sociais e emocionais, através de jogos e atividades criativas. Já no 1.º ciclo, o enfoque é colocado na aquisição de competências ao nível da leitura e escrita, matemática e ciências (Nabuco & Lobo, 1997).

Uma grande parcela de Responsáveis de Caso indicou como barreira ao processo de transição o atraso na atribuição de recursos, resposta de matrículas e colocação dos profissionais. Este resultado vai ao encontro da literatura, que indica as falhas administrativas como uma barreira no processo de transição, podendo causar frustração tanto nos pais como nos profissionais, devido ao atraso na execução dos recursos prometidos, ou ainda profissionais da educação especial terem por vezes dificuldade em identificar os seus papéis; diferenças no diagnóstico e critérios de elegibilidade entre o pré-escolar e a escola; duplicação de avaliações e “papelada” burocrática (Janus et al., 2007; Janus et al., 2008).

VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS E OUTRAS RECOMENDAÇÕES

Findado o tempo de atuação dos serviços de Intervenção Precoce, as crianças experienciam uma nova transição ao entrar no 1.º ano de escolaridade, o que acarreta muitas mudanças, não só em termos desenvolvimentais, como com o contacto com novos formatos de educação especial (i.e. novos regulamentos, etc.) (Wolery, 1990 cit. por Dogaru et al., 2009). Estas numerosas e complexas transições são muitas vezes documentadas como stressantes, ineficazes e problemáticas para as crianças com necessidades educativas especiais e respetivas famílias (Rous, Hallam, Harbin, McCormick & Jung, 2007 cit. por Dogaru et al., 2009).

Neste contexto, é imperativo que se construa uma base de conhecimento acerca das transições da criança para o ensino regular, de forma a fornecer suporte à criança, família e profissionais envolvidos (e.g. educadores de infâncias, professores, técnicos de IPI), sendo notória a inexistência no nosso país de um de referência teórico/prática e orientações reguladoras que sirvam de enquadramento às práticas de transição.

Como tal, o presente trabalho teve como objetivo a exploração das perceções dos Prestadores de Cuidados e Responsáveis de Caso acerca da transição das crianças dos serviços da IPI para o 1.º ano do Ensino Básico.

Estamos cientes de que abordamos uma realidade extramente complexa, dado que a transição é, efetivamente, um processo gradual e complexo que não “acontece simplesmente” à criança e que envolve uma multiplicidade fatores. Ademais, apesar de os resultados do nosso estudo não serem generalizáveis, existem determinados aspetos importantes de salientar.

Os resultados das entrevistas parecem indicar algumas diferenças notórias entre as perspetivas dos Prestadores de Cuidados e dos Responsáveis de Caso, sendo um sinal de que ainda existe um caminho a percorrer no que toca ao envolvimento da família nas decisões, denunciando a possibilidade da inexistência de uma comunicação ajustada entre as famílias e os profissionais e a desconsideração da família como um parceiro no processo de transição, com algumas práticas desligadas da abordagem centrada na família preconizada pela IPI.

Ao nível das práticas, revelou-se uma preocupação por parte dos Responsáveis de Caso em envolver as famílias nos procedimentos de transição, mostrando algum trabalho de preparação das crianças e das famílias para a transição. Contudo, na sua generalidade, a definição desses procedimentos de transição parece ocorrer de uma forma informal pelo Responsável de Caso, em vez de uma planificação conjunta e de carácter multidisciplinar, com a participação dos profissionais de ambos os serviços e uma participação realmente ativa das famílias, onde as decisões da transição possam ser registadas num documento próprio e único. Acresce, ainda, o fator tempo nestes processos de transição, já que numa grande parcela de casos se começou a planear a transição de uma forma tardia o que pode conduzir a transições pouco eficientes do jardim-de-infância para a escola.

Parece-nos também saliente a ausência de uma articulação de serviços e coordenação comunitária clara. Os contactos entre os serviços emissor e recetor, salvo alguns casos, revelaram-se pontuais, denunciando a ausência de um planeamento de transição efetivo entre as famílias e todos os serviços envolvidos. Muitas vezes, o Responsável de Caso vê-se obrigado a desenvolver um trabalho, em certa forma solitário, de mediação e promoção de articulação entre os serviços e as famílias.

Por outro lado, encontrámos algumas práticas que se coadunam com os procedimentos recomendados na literatura, com uma boa articulação e comunicação inter serviços, com reuniões antes e após transição, contando com a participação das famílias, ou a aproximação das crianças e das famílias ao novo contexto escolar.

Apesar do que foi referido anteriormente, os processos de transição foram classificados pelas famílias, na sua maioria (10 em 14 famílias), como bem sucedidos. No caso dos profissionais oito referiram uma perceção positiva e quatro uma avaliação intermédia. Tal aponta para a própria complexidade da transição, dado que em última instância, a perceção do sucesso da transição parece ser determinado pela adaptação da criança ao novo contexto escolar. Em qualquer processo de transição está presente uma diversidade de fatores que acabam por determinar o sucesso ou insucesso da transição, não havendo algum fator específico que se sobreponha a outro, sendo efetivamente a própria complexidade da transição um fator a considerar (Hanson, 2005).

Os resultados obtidos sugerem um conjunto de fatores que ao serem conjugados parecem promover a ocorrência de transições bem sucedidas: a) características da criança (e.g. simpatia, afabilidade ou a boa capacidade de adaptação, havendo ainda referências aos

bons relacionamentos interpessoais que a criança conseguiu estabelecer e motivação para ir para a escola); b) características da família (e.g. pró atividade, ambiente familiar estável); c) continuidade de colegas/espço; d) apoio e envolvimento do serviço recetor; e) apoios adequados às necessidades da criança e continuidade de serviços; f) apoio do Responsável de Caso (i.e. preparação da criança para a transição e apoio à família).

Nos processos de transição persistem por outro lado alguns condicionalismos, sobre os quais é necessário refletir a fim de proceder a alterações significativas no campo da *praxis*: a) características da criança (e.g. pouco sociável, irritabilidade, etc.; conflitos interpessoais com os colegas da escola e desmotivação para mudar de escola e iniciar uma nova etapa; b) redução de apoios; c) diferença de modelos de intervenção; d) diferenças entre contextos de educação (pré-escolar/1.º ciclo); e) atraso na atribuição de recursos, resposta de matrículas e colocação dos profissionais; f) excesso de burocracia; g) falta de apoio do Responsável de Caso.

Reconhecemos, deste modo, a distância existente entre o corpo teórico e prático, principalmente com a escassez de referências a planeamentos de transição atempados, que assentassem nas três etapas propostas por Wolery (1989 cit. por Fonseca, 2006): *i*) preparação; *ii*) implementação e acompanhamento *iii*) avaliação.

Tal advém, inclusivamente da ausência de orientações reguladoras ou princípios de referência a nível nacional, que abranja os vários aspetos da transição. Efetivamente as diretrizes legais da transição das crianças com NEE para o 1.º ciclo em Portugal (i.e. Decreto-Lei n.º 281/2009 e Decreto-Lei n.º 3/2008) mostram-se um pouco redutoras, estipulando exclusivamente o planeamento escrito da transição das crianças do pré-escolar para o 1.º ciclo e fazendo referência à necessidade de articulação entre serviços. Contudo, não enunciam práticas ou procedimentos que assegurem o sucesso nos processos de transição.

Este cenário induz-nos a uma reflexão sobre o que se pode concretizar nas políticas educativas de forma a otimizar os processos de transição:

- Definição de normas reguladoras ou princípios de referência;
- Definição de *timings* na transição (i.e. definição de prazos para o início, desenvolvimentos e avaliação dos planos de transição);
- Registo das decisões da transição em documento próprio;
- Programação de passos a desenvolver durante o processo de transição e seus objetivos;

- Avaliações contínuas ao longo do processo de transição e consequente monitorização e redefinição dos objetivos;
- Focalizar as forças e potencialidades da família, promovendo as suas capacidades e competências;
- Adotar práticas ajustadas às necessidades individuais, focalizando tanto as necessidades como as forças da criança e da família, dos profissionais, da escola e da comunidade.
- Estabelecimento de formas de articulação entre os serviços de IPI e o 1.º ciclo;
- Implementação de programas de formação para responsáveis de caso, educadores de infância e professores no âmbito da transição;
- Criação de grupos de apoio para os pais.

O presente estudo apresenta algumas limitações. Primeiramente o número de participantes não permitiu a utilização dos questionários construídos para o efeito, levando-nos a optar para uma metodologia qualitativa. Contudo esta mudança metodológica acabou por implicar, de uma forma positiva, uma maior compreensão por parte dos Prestadores de Cuidados relativamente aos conteúdos abordados e ainda a recolha de uma informação mais fina acerca dos processos de transição.

Devido a esta alteração metodológica, a data das entrevistas acabou por se tornar noutra limitação do nosso estudo. As entrevistas foram realizadas entre maio e junho de 2013 o que significa um grande intervalo temporal relativamente ao momento de mudança para o 1.º ciclo, já que o último ano do pré-escolar foi o ano letivo 2011/2012.

Seria interessante, em futuras investigações, utilizar outros desenhos metodológicos, como por exemplo a investigação-ação. Para tal proceder-se-ia à implementação de um programa de formação para os responsáveis de caso, educadores de infância e professores no âmbito da transição, partindo para uma análise dos seus efeitos nas práticas.

Também seria pertinente realizar um estudo longitudinal, que acompanhasse as famílias e os profissionais durante os processos de transição (i.e. um ano antes da transição e dois ou três meses depois), adicionando a análise documental como outro método de recolha de dados.

Da mesma forma seria interessante alargar o nosso estudo, explorando também as perspetivas do serviço recetor, neste caso professores de 1.º ciclo.

Espera-se que neste estudo tenhamos conseguido explorar as perceções dos Prestadores de Cuidados e dos Responsáveis de Caso acerca da transição das crianças dos serviços da IPI para o 1.º ano do Ensino Básico, de forma a contribuir para a reflexão das práticas vigentes, com vista à solidificação de uma base de conhecimento acerca das transições da criança para o ensino regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, I. (2000 a). Evolução das teorias e modelos de intervenção precoce – caracterização de uma prática de qualidade. *Cadernos do CEACF*, 15/16, 29-46.
- Almeida, I. (2000 b). A importância da intervenção precoce no actual contexto sócio-educativo. *Cadernos do CEACF*, 15/16, 55-74.
- Almeida, I. (2004) Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica*. 22(1), 65-72.
- Almeida, A., & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1.º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In D., Rodrigues (Org). *Investigação em Educação Inclusiva* (vol.1, pp. 17-43). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Alves, C. & Vilhena, L. (2008). *Transição: Do pré-escolar para o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico - que mecanismos são utilizados?*. (Trabalho de projeto não-publicado). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Alves, P. (2013). *A transição para o primeiro ciclo do ensino básico. Questões da transição de crianças elegíveis no âmbito da Intervenção Precoce na Infância*. (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bohan-Baker, M., & Little, P. (2002). *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of development. In W., Damon & R., Lerner (Eds). *Handbook of child psychology*, (vol. 1; pp. 793-828). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Bruder, M., & Chandler, L. (1993). Transition: DEC recommended practices. In DEC (Ed.). *DEC recommended practices: indicators of quality in programs for infants and young children with special needs and their families*, (pp. 96-106). Reston, VA: Council for Exceptional Children
- Cabral, A. (2006). *Contributos para o estudo das práticas de intervenção precoce na região autónoma da Madeira*. (Tese de Mestrado). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Cordeiro, M. (2004). *O processo de avaliação em intervenção precoce e as práticas de apoio educativo no jardim de infância: Da teoria à prática*. (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 46/86. *Diário da República*. Iª Série, n.º 237 de 14 de Outubro de 1986. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura, p. 307.
- Decreto-Lei nº 281/09. *Diário da República*, 1ª Série, nº193, de 6 de Outubro de 2009. Lisboa: Ministério da Saúde. p. 7298.
- Decreto-Lei n.º 3/2001. *Diário da República*. Iª Série, n.º 4 de 7 de Janeiro de 2008. Lisboa: Ministério da Educação, p. 154.
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 1-19.
- Dockett, S., & Perry, B. (2004a). Starting school: Perspectives on perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189.
- Dockett, S., & Perry, B. (2004b): What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 217-230. DOI: 10.1080/0966976042000268690
- Dockett, S., Perry, B., Kearney, E., Hampshire, A., Mason, J., & Schmied, V. (2011). *Facilitating children's transition to school from families with complex support needs*.

Albury: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University.

- Dogaru, C., Rosenkoetter, S., & Rous, B. (2009). *A critical incident study of the transition experience for young children with disabilities: Recounts by parents and professional. Technical Report # 6*. Kentucky: National of Early Childhood Transition Center.
- Dunlop, A.W., & Fabian, H. (2006). Outcomes of good practice in transition processes for childrens entering primary school. Background paper prepared for the *Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.
- Dunst, C., & Bruder, M.B. (2002). Valued outcomes of service coordination, early intervention and natural environments. *Exceptional Children*, 68(3), 361-375.
- Entwisle, D., & Alexander, K. (1998). Facilitating the transition to first grade: the nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98(4), 351-364 (special issue: Transitions, Mar 1998). Consultado em 10 de Novembro de 2012 através de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1002192?uid=3738880&uid=2134&uid=4575690367&uid=2&uid=70&uid=3&uid=4575690357&uid=60&sid=21101412110141>
- Fernandez-Ballesteros, R. (2003). *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.
- Fonseca, C. (2006). *Percepções de pais e profissionais sobre o processo de transição das crianças dos serviços de intervenção precoce para as estruturas regulares de educação pré-escolar: Contributos para a organização de um planeamento e apoio integrados*. (Tese de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J., & Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10, 1-17. Consultado em 24 de Outubro de 2012 através de <http://www.newcastle.edu.au/journal/ajedp/>

- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.
- Guralnick, M. J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and young children*, 14(2), 1-18.
- Guralnick, M. J. & Conlon, C. (2007). Early intervention. In M. Batshaw, L. Pelligrino, & N. Roizen (Eds.), *Children with Disabilities* (6th ed., pp. 511-521). Baltimore: Paul H. Brooks.
- Hadden, S., & Fowler, S.A. (1997). Preschool: A new beginning for children and parents. *Teaching Exceptional Children*, 30(1), 36-39.
- Hanson, M.J. (2005). Ensuring Effective Transitions. In M. J. Guralnick. (Ed.), *The Development Systems Approach to Early Intervention* (pp.373-400). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing C^o.
- Harbin, G., Rous, B., Peeler, N., Schuster, J., & McCormick, K. (2007). *Desired family outcomes of the early childhood transition process. NECTC Research Brief*. Lexington, K.Y: University of Kentucky, Human University of Kentucky.
- Janus, M., Lefort, J. Cameron, R., & Kopechanski, L. (2007). Starting kindergarten: transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 628-648.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. & Hughes, D. (2008). In Transition: Experiences of Parents of Children with Special Needs at School Entry. *Early Childhood Education Journal*, 35, 479–485. doi 10.1007/s10643-007-0217-0
- Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: An Australian perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*. 50, 404-434.
- Manzini, E. (2004). Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e roteiros. *Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, 2, 58-59.

- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without developmental delays. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 349–361.
- Martin, G. (2008). *Transitioning young children from early childhood special education programs to kindergarten: A literature review*. Consultado em 20 de Dezembro de 2012 através de <http://ws.lynchburg.edu/documents/GraduateStudies/Lynchburg%20College%20Journal%20of%20Special%20Education/Volume%2014%20PDF%20Articles/MartinG%20%20Transitioning%20Young%20Children%20from%20Early%20Childhood%20Special%20Education%20Programs%20to%20Kindergarten.pdf>
- Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?”. *Análise Psicológica*, 1(17), 121-126.
- Morgado (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa. ISPA.
- Nabuco, M. & Lobo, M. (1997). Articulação entre o jardim de infância e o 1.º ciclo do ensino básico (um estudo comparativo). *Saber Educar*, 2, 31-41.
- Oliveira, A. (2012). *O processo de transição da intervenção precoce na infância para o 1º ciclo: Análise da percepção dos pais*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Minho.
- Organização Mundial de Saúde (2003). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*.
- Pianta, R., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten Transition: Your guide to connect children, families and schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Cº.
- Pianta, R. C., & Rimm-Kaufman, S. E. (2006). The social ecology of the transition to school: Classrooms, families, and children. In D.A. Phillips & K. McCartney (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Pimentel, J. (2005). *Intervenção focada na família: Desejo ou realidade? Percepção de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades*

educativas especiais e suas famílias. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

- Pimentel, J., Correia, N., & Marcelino, S. (2011). A avaliação das práticas como contributo para a promoção da qualidade dos programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, 29 (1), 47-65.
- Pinkerton, D. (1991). *Preparing children with disabilities for school*. Reston: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. Consultado em 20 de Dezembro através de http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed340147.html
- Prata, M. (2009). *Estudo das ideias e das práticas dos professores do 1º ciclo do ensino Básico acerca da inclusão educativa de crianças com necessidades educativas especiais*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto, Porto.
- Rice, M., & O'Brien, M. (1990). Transitions: Time of change and accommodation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 1-14.
- Rosenkoetter, S.E.; Hains, A.H. & Fowler, S.A. (1994). *Bridging early services for children with special need and their families: A practical guide for transition planning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing C°.
- Rosenkoetter, S. E., & Rosenkoetter, L. I. (2001). Starting school: Parents' perceptions regarding their typically developing children and those with disabilities. *NHSA Dialog*, 4, 223-245.
- Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, A., Shaw, J., & McCormick, K. (2009). *A review of research in early childhood transition: Child and family studies*. (Technical Report #5). Consultado em 20 de Dezembro de 2012 através de http://www.hdi.uky.edu/Libraries/NECTC_Papers_and_Reports/Technical_Report_5.sflb.ashx
- Rous, B., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. (1999). Evaluating the impact of the STEPS model on development of community-wide transition systems. *Journal of Early Intervention*, 22, 38-50.

- Rous, B. (2000). *Transition resources and practices in early childhood*. Dover, DE: Delaware Department of Public Instruction.
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. (2005). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *NECTC Research Brief*. Lexington, K.Y: University of Kentucky, Human University of Kentucky, Human.
- Rous, B., Harbin, G., & McCormick, K. (2006). A child outcome framework for the early childhood transition process. *NECTC Research Brief*. Lexington, K.Y: University of Kentucky.
- Rous, B.; Myers, C.; Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1-17. DOI: 10.1177/105381510703000102
- Rous, B., Schroeder, C., Stricklin, S., Hains, A., & Cox, M. (2008). Transition issues and barriers for children with significant disabilities and from culturally and linguistically diverse backgrounds. (Technical Report #2). Retrieved from http://www.hdi.uky.edu/Libraries/NECTC_Papers_and_Reports/Technical_Report_2.sflb.ashx
- Silva, J. & Melo, M. (2012). Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: experiências e vivências da transição. *International Journal of Developmental and Educational Psycholy*. 1(1), 93-102 93.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra*, 9, 111-118.
- SCOPE – Department of Education & Early Childhood Development ECIS Reform (2010). *Transition to school for children with disabilities: a review of the literature*. Consultado em 22 de Dezembro de 2012 através de http://www.scopevic.org.au/index.php/cms/frontend/resource/id/462/name/Transition_to_School_for_Children_with_Disabilities.pdf
- Swartz, J., & Martin, W. (1997). *Applied Ecological Psychology for Schools within Communities: Assessment and Intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Tegethof, M. (2007). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Tessen, C. (2007). *Transition into school: Experiences of children with intellectual disabilities and their families*. (Tese de Mestrado). Universidade de Queen, Ontario, Canada.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de infância – 1.º ciclo, um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.
- Walker, S., Nicholson, J., Carrington, S., Dunbar, S., Hand, K., Whiteford, C., Meldrum, K. & Berthelsen, D. (2012). The transition to school of children with developmental disabilities: views of parents and teachers. *Australian Journal of Early Childhood*, 37 (3), 22-29.
- Wallace, G., & Larsen, S. (1978). *Educational assessment of learning problems: Testing for teaching*. Boston: Allyn and Bacon inc.
- Wolery, M. (2002). Children with disabilities in early elementary school. In Robert C., Pianta & Martha J. Cox (Eds). *The transition to kindergarten* (2.^a ed, pp- 253-280). Baltimore: Paul Brookes Publishing Cº.

ANEXO A

INDICADORES DE PRÁCTICAS RECOMENDADAS

Agências locais estatais	1. Acordo inter-agências 2. Mecanismos de comunicação formal 3. Tempo para planejar a transição
Famílias	4. As famílias são informadas previamente sobre as transições 5. As famílias podem iniciar as transições quando julgarem necessário 6. As famílias recebem informação compreensível sobre o processo de transição 7. As famílias têm oportunidade de visitar as futuras opções de colocação 8. As famílias reúnem-se, conjuntamente, com os serviços emissores e os futuros serviços recetores 9. Os profissionais dos serviços envolvidos recebem formação adequada sobre as transições e sobre o trabalho com as famílias 10. É estabelecido um único elemento-chave no apoio à família ao longo do processo de transição
Prestadores dos serviços	11. Os profissionais de ambos os serviços envolvidos conhecem integralmente o acordo inter-agências para transição, assim como estão familiarizados com os procedimentos a desenvolver 12. Os profissionais de ambos os serviços estão familiarizados com as várias opções e modalidades de oferta e recursos existentes na comunidade 13. Os profissionais de ambos os serviços visitam-se mutuamente e partilham observações e informações importantes para o planeamento da transição 14. Os profissionais do serviço recetor preparam outras pessoas para a transição da criança.
Criança	<u>Indicadores relacionados com a avaliação</u> 15. Os profissionais de ambos os serviços, conjuntamente com as famílias determinam as competências que a criança deve apresentar no futuro programa 16. Os profissionais de ambos os serviços conjuntamente com a família incluindo outros prestadores de cuidados avaliam as competências atuais da criança e as necessárias no serviço recetor

	<u>Indicadores relacionados com a programação e a intervenção</u> 17. Os profissionais de ambos os serviços, conjuntamente com a família, incluindo outros prestadores de cuidados, programam os passos a desenvolver na preparação da criança para a aquisição de competências para a transição 18. Os profissionais de ambos os serviços, conjuntamente com a família, incluindo outros prestadores de cuidados, definem as estratégias e metodologias facilitadoras da aquisição de competências para a transição por parte da criança 19. Sempre que possível, os profissionais de ambos os serviços avaliam e incorporam as preferências e opiniões da criança 20. Os profissionais de ambos os serviços, conjuntamente com a família e outros prestadores de cuidados, desenvolvem ações com vista a ajudar a criança a ultrapassar as dificuldades na transição para o futuro serviço 21. Os profissionais de ambos os serviços, conjuntamente com a família e outros prestadores de cuidados, estabelecem um período de adaptação da criança ao novo serviço recetor 22. Os profissionais de ambos os serviços, conjuntamente com a família e outros prestadores de cuidados, têm acesso a supervisão, formação e ao apoio necessário para desempenhar os papéis e as responsabilidades associadas à preparação da criança para a transição
--	--

ANEXO B

GUIÃO DE ENTREVISTA - RESPONSÁVEIS DE CASO

Entrevista Responsáveis de Caso – Guião
(Adaptado de Bruder & Chandler (1993); Fonseca (2006))

Entrada na escola e processo de decisão

Escola

Escola atual

Razões que fundamentaram esta escolha (e.g. Recomendada pelo responsável de caso; Irmãos já frequentaram a escola; Outros familiares são professores ou foram alunos da escola; A criança conhece outros alunos da escola; Conveniência para a família (proximidade de casa ou trabalho dos pais); Qualidade da escola; Valores da escola; Preferência por uma escola privada; Preferência por uma escola pública; Outra razão/especificar).

Quem tomou a decisão

Processo de Transição

Apoio à família

Início do processo de transição

Informação sobre a necessidade de planejar a transição para a escola no início do ano letivo

Discussão com a família sobre os procedimentos necessários para a transição

Foi fornecida legislação adequada?

Foram ouvidas as preocupações e necessidades?

Foram discutidos quais os direitos e deveres?

Ajudou a família a conhecer a escola, sala de aula, projeto educativo e calendário letivo?

Ajudou a família a conhecer/reunir-se com o professor antes do início das aulas?

Foi indicado um contato – chave?

Foram recomendados técnicos e serviços que pudessem ajudar durante o processo?

Envolvimento da família no processo

Continuidade e acompanhamento da transição

Apoio à criança

Identificação de possíveis barreiras à transição

Identificação de áreas fortes e fracas

Análise das capacidades da criança úteis para a entrada na escola

Programação de passos a desenvolver na preparação da criança para a nova escola

Que tipo de atividades de preparação foram realizadas?

A criança conheceu a escola e o professor antes do ano letivo?

Definição de atividades e rotinas diárias da criança

Incorporação das preferências e opiniões da criança

Articulação entre serviços

O docente da ELI e o docente do 1.º ciclo reuniram-se? Realizaram visitas mútuas?

Os profissionais de ambos os serviços partilharam observações/informações importantes para o planeamento da transição?

Os profissionais revelaram-se familiarizados com as ações, prazos, papéis e responsabilidades?

Avaliação do processo de transição

Como avalia o processo de transição

Como se sentiu ao longo do processo? E a família?

Identificação de momentos negativos/stressantes para a família

Principais barreiras encontradas no processo de transição

Identificação de aspetos positivos na transição

Principais preocupações

Quais as suas expectativas em relação à mudança de escola e adaptação da criança

Como avalia a ajuda prestada

Questões Follow-up

Que importância atribui aos procedimentos de transição?

Que atividades gostaria de ter realizado e não realizou?

ANEXO C

GUIÃO DE ENTREVISTA – PRESTADORES DE CUIDADOS

Entrevista Prestadores de Cuidados – Guião
(Adaptado de Bruder & Chandler (1993); Fonseca (2006))

Entrada na escola e processo de decisão

Escola atual

Razões que fundamentaram esta escolha (e.g. Recomendada pelo responsável de caso; Irmãos já frequentaram a escola; Outros familiares são professores ou foram alunos da escola; A criança conhece outros alunos da escola; Conveniência para a família (proximidade de casa ou trabalho dos pais); Qualidade da escola; Valores da escola; Preferência por uma escola privada; Preferência por uma escola pública; Outra razão/especificar).

Quem tomou a decisão

Processo de Transição

Apoio à família

Início do processo de transição

Informação sobre a necessidade de planear a transição para a escola no início do ano letivo

Discussão com a família sobre os procedimentos necessários para a transição

Foi fornecida legislação adequada?

Foram ouvidas as preocupações e necessidades?

Foram discutidos quais os direitos e deveres?

Foi ajudada a conhecer a escola, sala de aula, projeto educativo e calendário letivo?

Conheceu/reuniu-se com o professor antes do início das aulas?

Foi indicado um contato – chave?

Foram recomendados técnicos e serviços que pudessem ajudar durante o processo?

Envolvimento da família no processo

Continuidade e acompanhamento da transição

Apoio à criança

Identificação de possíveis barreiras à transição

Identificação de áreas fortes e fracas

Análise das capacidades da criança úteis para a entrada na escola

Programação de passos a desenvolver na preparação da criança para a nova escola

Que tipo de atividades de preparação foram realizadas?

A criança conheceu a escola e o professor antes do ano letivo?

Definição de atividades e rotinas diárias da criança
Incorporação das preferências e opiniões da criança

Articulação entre serviços

O docente da ELI e o docente do 1.º ciclo reuniram-se? Realizaram visitas mútuas?

Os profissionais de ambos os serviços partilharam observações/informações importantes para o planeamento da transição?

Os profissionais revelaram-se familiarizados com as ações, prazos, papéis e responsabilidades?

Avaliação do processo de transição

Como avalia o processo de transição

Como se sentiu ao longo do processo

Identificação de momentos negativos/stressantes

Identificação de aspetos positivos na transição

Principais preocupações

Quais as suas expetativas em relação à mudança de escola e adaptação do seu filho

Como avalia a ajuda que lhe foi dada

Questões Follow-up

Que importância atribui aos procedimentos de transição?

Que atividades gostaria que tivessem sido realizadas e não foram?

ANEXO D

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PRESTADORES DE CUIDADOS



FICHA DE INFORMAÇÃO

Este questionário pretende aprofundar algumas informações sociodemográficas acerca da sua família, com total confidencialidade e anonimato.

Entrevista realizada com (parentesco com a criança) _____

I – Dados da mãe

Idade _____

Nacionalidade _____

Estado civil _____

Habilitações literárias _____

Situação Profissional atual _____

II- Dados da família

Composição do agregado familiar

III- Dados da criança

Sexo ____ Data de Nascimento ____/____/____ Idade ____

Diagnóstico _____

Quando foi o primeiro diagnóstico da criança?

☐ Até ao final do 1º ano (0-11 meses)

☐ 12-23 meses

☐ 24-35 meses

☐ 36-47 meses

☐ 48-59 meses

☐ 60-71 meses

☐ 72-83 meses

Idade da criança no início do Apoio de Intervenção Precoce _____

Tipo de apoio de Intervenção Precoce e local de Intervenção

Escola que atualmente frequenta _____

ANEXO E

QUESTIONÁRIO IDENTIFICAÇÃO DO TÉCNICO

I-IDENTIFICAÇÃO DO TÉCNICO

Sexo _____ **Idade** _____

1. Tipo de Equipa de Apoio/Intervenção Precoce a que pertence no presente ano letivo

2. Tipo de Equipa de Apoio/Intervenção Precoce a que pertenceu no ano letivo 2011/2012

Formação Inicial _____

Formação Complementar _____

Anos de Profissão

II-IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

Sexo ____ **Data de Nascimento** ____/____/____ **Idade** ____

Diagnóstico _____

Idade da criança no início do Apoio de Intervenção Precoce _____

Tipo de apoio de Intervenção Precoce e local de Intervenção

Escola que atualmente frequenta

ANEXO F

CONSENTIMIENTO INFORMADO



CARTA DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Maria Margarida de Sousa Santos Franco, aluna do 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia, área de Psicologia Educacional, no ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, encontra-se a desenvolver um estudo no âmbito da Intervenção Precoce na Infância - Processos de Transição, sob a orientação da Prof. Doutora Júlia Serpa Pimentel. Pretende-se, com este estudo, recolher dados sobre as práticas de transição entre o Jardim de Infância e a escola do 1ºciclo para crianças que tiveram Intervenção Precoce.

Para o desenvolvimento do estudo, solicitamos aos pais/encarregados de educação, que respondam a uma entrevista.

Todas as informações obtidas são anónimas e confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de investigação.

Obrigado pela sua colaboração

A investigadora: Maria Margarida Franco

Contactos:

Telefone: 91 680 31 64

Endereço eletrónico: margarida.s.franco@gmail.com

Instituição: ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida

Endereço: Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s acima referida/s. Aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados de que forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dados pela/as investigadora/as.

Nome _____

—

Assinatura _____
_____/_____/_____

Data:

ANEXO G

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista n.º 1

DATA: 2 Abril 2013

ENTREVISTADA: Avó do Tomás (PC 1)

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Tomás

LOCAL DA ENTREVISTA: Casa da entrevistada

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 47'

Bom dia.

Tal como combinado, no âmbito do meu estudo, vou fazer-lhe umas perguntas sobre o processo de transição do Tomás.

Considere a transição como a passagem do Jardim-de-Infância para o 1.º ciclo como um processo que deverá ocorrer algum tempo antes da mudança de ciclo e deverá continuar por alguns meses após a transição, envolvendo a família, a criança e os técnicos/professores.

E: Como vimos no preenchimento do questionário, o Tomás começou a receber apoio da Intervenção Precoce aos 4 anos. Tinha intervenção direta com a educaRC do ensino especial 2 vezes por semana e terapia da fala no Jardim de Infância.

Fazendo uma retrospectiva, sente-se satisfeita com o apoio prestado pela Intervenção Precoce?

R: Sim! Senti-me satisfeita. Acho que fui bem acompanhada... elas iam sempre informando das coisas quando era necessário. Eu gostei do apoio!

E: Muito bem, atualmente o Tomás está no 1.º ciclo. Gostaria de saber, quais as razões que fundamentaram a escolha da escola atual.

R: Bem... o Tomás está nesta escola, porque está perto de minha casa... porque o Tomás mora comigo, com o avô e com a irmã! Ah e é uma escola pública, não tenho condições para pagar um colégio.

E: E quem tomou a decisão da escola a frequentar?

R: Fui eu e a mãe dele.

E: No último ano do Jardim de Infância do Tomás recorda-se quando se começou a falar da mudança de escola?

R: Bem sabe que eu sou muito esquecida... mas o Tomás ficou retido o outro ano atrás... estava na idade de entrar para a escola, mas ficou retido, porque elas achavam que ele estava um bocado... com muitas dificuldades pronto... e só iniciou este ano.

E: E recorda-se quando se começou a tratar dos assuntos para a mudança de escola?

R: Ai isso... eu não sei... quer dizer... falaram-me... eu fui matriculá-lo e pronto. Disseram que esperavam que corresse bem na nova escola... mas também com as dificuldades que tem! Mas penso que por volta de Novembro a educaRC me falou disso...

E: E por essa altura, ou durante o ano letivo, teve alguma conversa com os técnicos sobre os procedimentos necessários para a transição? Por exemplo o que deveria fazer para mudar de escola?

R: Não mas eu perguntei... perguntei o que tinha que fazer...

A RC disse que vinha cá à escola falar e veio e passou normalmente...

E: Ou por exemplo conversou sobre os direitos e deveres ou legislação adequada?

R: Hum... Não

E: E sentiu que as suas preocupações e necessidades foram ouvidas e tomadas em conta?

Sim, muito preocupada... O Tomás é uma criança que come muito mal... Não está habituado a estar no meio de tantos não é?! A escola é diferente!!!

O início foi difícil porque andavam lá todos à bulha, segundo o que continuo diz... andavam à bulha com ele e ele também queria andar com os outros, mas acho que agora a coisa já estacionou!

E: Ainda bem! E conversou sobre esses medos antes da entrada na escola com os técnicos?

R: Ah não sei... Não!

E: E o responsável de caso, ajudou-a a conhecer a escola, o professor, a sala de aula, projeto educativo e calendário letivo?

R: Não!

E: Foi indicado um contato – chave? Ou seja uma pessoa que a pudesse ajudar... porque como a intervenção precoce acaba...

R: Também não!

E: Foram recomendados técnicos e serviços que pudessem ajudar durante o processo?

R: Ora deram-me uma terapia da fala nova... e o ensino especial não é?!

Ainda ontem falei com ela...

E: Sentiu-se envolvida ao longo do processo? Ou seja os técnicos não tomavam decisões sem ser consultada? Discutiam os procedimentos?

R: Sim sim...

E: E depois do Tomás iniciar a escola, sentiu que as técnicas de intervenção precoce continuaram a falar consigo sobre o Tomás? Mostraram-se interessadas em saber como estavam a correr as coisas? Ajudaram?

R: Sim, às vezes falo com elas.

Eu só não estou muito contente com o Tomás aqui na escola por uma coisa... Eu acho que quando nós queremos chegar aos professores, havia de ser mais fácil. Porque é assim, aquilo tem um portão levamos o menino ao portão ele entra e não temos acesso ao professor. Quando se quer falar com o professor, temos que mandar um escrito e depois tem o professor que responder e depois tem que ser naquela hora que ele combinar.

É muito complicado...

Por exemplo o Tomás é uma criança com graves dificuldades... Agora no 1.º período, a professora avaliou-o com suficiente, mas no 2.º já lhe deu insuficiente! O Tomás não consegue atingir os limites das crianças sem problemas, pronto... e continuo à espera de uma psicóloga e não me atribuem! Já fui ao centro de saúde, já fui ao médico à consulta dos 7 anos e depois ando a insistir, mas não consigo... ele necessita mesmo mesmo de uma psicóloga!

Agora com a irmã então é uma coisa impressionante! Eles batem-se, eles mordem-se, eles põe-se em cima do sofá e atiram-se... ele não entende o que a gente lhe diz! Tanto posso dizer que isso é perigoso, como dizer que é bom e bonito, que é igual... ele não entende!

Eu não consigo... preciso de alguém que me ajude a mim para ajudar os outros... não consigo! Estou numa fase limite, não consigo! Eu não desejo um feriado um fim-de-semana... calham-me a mim e eu sei o que custa!

Eu já cheguei a tomar conta de meninos e os meus netos ao mesmo tempo e nunca tive ninguém como o meu Tomás e a irmã!

Eu até tenho vergonha... a casa toda desarrumada... chega aí as 6 da tarde que eles mandam tudo ao ar... se se zanga dá pontapés... ele precisa mesmo de alguém que o ajude!

E: E sentia-se mais acompanhada quando estava no Jardim de Infância do que agora?

R: Hum... acho que estava diferente... ele agora... quer acompanhar os grandes, dizer asneiras, também já tem 7 anos não é?

Um dia destes pôs-se na janela e apontou uma pistola de brincar para a rua... Agora está nessa fase assim, dessas coisas assim...

E o macaquinho de imitação da irmã, faz o mesmo

Têm tantos brinquedos... atiram tudo para o chão. Este ano quando pintar a casa vou dar tudo, não vale a pena eles não brincam!

E: Ora são crianças, têm muita energia é normal...

Olhe, e sabe se o responsável de caso se reuniu com o professor de 1.º ciclo? Conversaram? Realizaram visitas mútuas? Ou seja o responsável foi à escola e o professor ao Jardim de Infância?

R: Ah eu acho que sim... conversaram... a RC foi lá entregar umas coisas em mão na escola

E: E tem ideia se os técnicos de ambos os serviços partilharam observações/informações importantes para o planeamento da transição?

R: Não sei...

E: Muito bem... e sentiu que os profissionais se mostraram familiarizados com as ações, prazos, papéis e responsabilidades?

R: Ah o Tomás entrou no 1º dia de aulas, tudo bem!

Mas olhe não me pergunte o que faz na escola, qual o horário de educação especial... ficaram de me mandar um papel, mas nunca chegou nada... não faço ideia das coisas!

E: Pois bem, ao mudar de escola, foram identificadas quais seriam as barreiras ou dificuldades nesta mudança?

R: Identificadas como assim?

E: Quero dizer, as dificuldades que poderiam surgir foram discutidas com os técnicos?

R: Ah não... mas eu achei que ele ia para um ambiente com muita gente e isso ia ser difícil!

E: O que sentiu como áreas fortes do Tomás? Que o poderiam ajudar nesta mudança?

R: Bem eu acho que ele não sentiu grande diferença ele é muito comunicativo... isso não ...

Mas ele quer levar sempre um boneco como levava no JI e não pode, a professora tira! E ele anda muito triste... não se preocupa com os tpc's com a professora, mas os bonecos... chora muito!

E: Portanto no último ano de Jardim de Infância foram realizadas atividades de preparação para o Tomás se preparar para a nova escola? Por exemplo conhecer a escola, o professor?

R: O Tomás foi conhecer a nova escola quando recebemos uma carta... ele não estava cá porque estava com o pai, fomos depois. Era para os meninos novos conhecerem o espaço, mas só isso! Onde era o refeitório e assim...

E: Ok... quando se começou a equacionar esta mudança de escola... como é que se sentiu?

R: Com muitas dúvidas, muitos medos... medo que o empurrassem como fizeram com a minha neta mais velha!

Mas eu sou muito negativa...!

E: Quais as suas expetativas em relação à mudança de escola e adaptação do seu neto?

R: Achei que não ia ser fácil não tem concentração para estar sentado a aprender... a fazer coisas corretas!

Segundo o que a professora conta, ele chega pede para ir à casa de banho, a seguir pede para ir beber água...a seguir tem fome, arranja sempre um pretexto!

E: Como avalia a ajuda que lhe foi dada?

R: É assim foi boa... mas não falei muito sobre a mudança de escola...! Não falámos sobre isso... não discutimos muito a mudança...

Mas eu não estou muito dentro do parâmetro... Eu não sei o que fazem com as outras pessoas não é?! Não sei... como é a primeira vez... os meus netos transitaram todos bem! Só este é que...dá problemas!

Mas gostava de me sentir mais apoiada pela professora... ora um dia mandou um tpc para casa do Tomás... era o nome e a data... ele nem sabe escrever... este ensino... e eu não consigo explicar-lhe nada... ele é muito irrequieto!

Depois fico nervosa porque não sou capaz... acabei com o assunto.

Ao fim de semana ele leva o livro para o pai e depois quando estiver feito mostro à professora.

Aqui, olha ensino que uma peça mais outra peça são duas peças... é assim!

E: Que importância atribui aos procedimentos de transição? A atividades que ajudem na mudança de escola?

R: Hum... deve ser importante

E: Referiu que não tinha nenhum ponto de comparação, mas que atividades gostaria que tivessem sido realizadas de forma a ajudar a transição e não foram?

R: Eu acho que andou sempre bem... gostava muito da RC... ela era muito querida... confiava muito nela... se ela me chamasse ia lá e conversávamos... se não chamasse tudo bem! Não senti assim falta de...

Continuo-me a queixar se o tivessem avaliado na 1.^a escola como pedi... isto não seria assim... e com a minha neta é igual... As coisas não vão melhorar.

Mas eu queria que ele tivesse uma psicóloga e não aparece ninguém...

É triste como as coisas estão... o Governo.

Qualquer dia já nem há ensino especial

E: É verdade as coisas não estão fáceis, mas devemos ter esperança!

E em termos de inclusão, sente que o Tomás se adaptou bem à escola, tem amigos, foi bem incluído?

R: Hum... sim... fora aqueles “problemazinhos” que já falei, mas está bem!

E: Muito bem... por fim, de forma breve consegue então descrever-me o processo de mudança, desde o último ano de Jardim de Infância até ao 1.º ano?

R: Então... foi uma coisa normal... eu inscrevi o Tomás, disseram-me que a escola começava naquele dia... e pronto apresentei-me com ele no 1.º dia e assim foi!

Muito obrigada pela sua colaboração.

Entrevista n.º 2

DATA: 3 Abril 2013

ENTREVISTADA: (PC 2) Mãe do Luís

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Luís

LOCAL DA ENTREVISTA: Casa da entrevistada

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 64'

Bom dia.

Tal como combinado, no âmbito do meu estudo, vou fazer-lhe umas perguntas sobre o processo de transição do Luís.

Considere a transição como a passagem do Jardim-de-Infância para o 1.º ciclo como um processo que deverá ocorrer algum tempo antes da mudança de ciclo e deverá continuar por alguns meses após a transição, envolvendo a família, a criança e os técnicos/professores.

R: É a transição... normalmente é o período mais difícil!

E: Sentiu dificuldade?

R: Senti... senti... mas não senti muito, porque eu estive bem apoiada pela educadora. Mas senti que de facto para outros pais é um período complicado. Há lá outros pais em intervenção precoce com problemas piores do que os do Luis. O Luis é só fala! Foi uma coisa que lhe aconteceu... agora quando se trata de crianças com outro tipo de problemas mais graves é bem complicado!

Mas é assim... não é tanto com a parte dos técnicos. Tem mais a ver com a parte da segurança social e a burocracia envolvida... é muito difícil lá chegar, muito difícil! É mais a nível da burocracia... porque as pessoas até estão dispostas a... e depois lá está... há alguns que conseguem levar avante porque têm mais força e mais coragem, mas se for uma pessoa com menos capacidade, deixa-se ficar e a criança fica sem... bases!

Comigo aconteceu isso... quer dizer não aconteceu porque a professora disse “não a segurança social não diz nada, mas nós vamos começar, acabou!” E ela começou sem o Luis ter toda a autorização da segurança social, sem ter apoios, diretrizes do ministério de educação, ele não tinha nada! Aliás todo o programa foi devolvido. Todos os papéis e em todas as escolas. Porque a professora dá aulas aqui e noutra escola e disse que foi tudo mudado. Até com crianças que tinham problemas gravíssimos!

E eu acho que da parte da administração central não há muita sensibilidade para estes assuntos. É só papéis papéis... muita burocracia e esquecem-se do resto! E depois lá está... é uma questão de a pessoa que está à frente da educação especial ter mais sensibilidade não é?! E a pessoa que está a realizar a transição ter essa sensibilidade para saber mesmo o que as crianças e os pais precisam! Mas pronto... não dá com todos... nem todas as pessoas têm essa capacidade... mas depois lá está... mesmo dos técnicos e em boa parte dos pais... embora os pais às vezes se sintam um bocadinho impotentes, sem saber o que fazer... como mexer como não mexer, porque não sabem nem conhecem! É muito difícil de mexer estes meandros todos da educação especial. Muito difícil... mas é assim...

E: Mas sente que realmente o que mais complica a transição é toda a burocracia que envolve?

R: É é... os papéis, muito papel... chega a um ponto de exaustão de tanto papel... para tudo há um papel!

São os objetivos que têm cumprir, tanto a criança, como os técnicos como os pais... e os pais não entendem isso... o que os pais querem é “eu tenho um filho com problemas por amor de Deus ajudem-me!” e há muitos pais que desistem de tudo com tanta papelada. Depois lá está... não entendem...

Eu sei porque sou animadora cultural... e tenho o mesmo problema que o meu filho, até era mais grave do que o do meu filho, por isso mais ou menos eu conheço. Eu sei o que se passa... inclusive eu trabalho na função pública, sei precisamente como funciona... não me é muito difícil descortinar algumas coisas! Agora é um processo extremamente complicado... eles não entendem o porquê de tantos objetivos... são objetivos do PEI, depois são objetivos de não sei o quê... ou seja passamos a vida a assinar papéis. A verdade é esta! Depois são os papéis da segurança social, depois é para aqui e depois para ali. Eles não entendem porque é

que não se assina um... Como se fosse tudo o mesmo processo... e realmente porque não têm só um processo? O mesmo serviria para tudo! Inclusive a professora não sabe do PEI do Luís... No meio de tanto papelinho, tenho que lhe levar uma cópia.

Não tem lógica... eles conseguem cruzar dados... há computadores por amor de Deus! A criança só tem uma única identificação um único BI... quer dizer partilhavam-no. Às vezes há aquelas coisinhas “ai ai que não se pode dizer isto, ai ai que não se pode fazer aquilo” mas também há maneiras de contornar isso. Acontece o mesmo na câmara. Os chefes é que sabem os chefes é que mandam!

E: Muito bem,

Como vimos no preenchimento do questionário, o Luís começou a receber apoio da Intervenção Precoce aos 3 anos. Tinha terapia da fala no Jardim de Infância.

Atualmente o Luís está no 1.º ciclo. Gostaria de saber, quais as razões que fundamentaram a escolha da escola atual.

R: Bem... o Luís está nesta escola, porque é perto da nossa casa... e conhece outros alunos na escola, assim como tem família que já lá andou... e mesmo quando vamos votar é ali... portanto ele já conhecia mais ou menos o espaço.

E: E quem tomou a decisão da escola a frequentar?

R: *Fomos nós, pais e os avós do Luís.*

E: Em relação à mudança de escola, gostava de saber quando é que se começou a falar com a educadora sobre a transição durante o Jardim de Infância?

R: Na transição? Eu penso que foi mais ou menos em Janeiro... Ela começou a falar porque a nossa questão seria “será que o Luis vai aguentar a escola...?” o problema da fala dele... e depois o problema da socialização! O meu filho é muito individualista. Ele gosta dos amigos, gosta de todos e dá-se, fala com eles, brinca com eles... mas quando quer estar sozinho, tem que estar sozinho e “não me venham chatear!”. Às vezes era porque o nível de socialização na escola não era muito bom, não se integrava... mas depois a RC começou a trabalhar com ele e aquilo foi ao lugar. Ele também estava numa turma complicada. Tinha lá uns miúdos que

digamos não eram facilitadores... absorviam a turma toda e chegou ao ponto de a educadora dizer “oh mãe o Luis nunca fala. Nunca diz nada! Hoje respondeu a uma coisa eu nem dei conta que ele tivesse respondido”. Ora uma educadora dizer isto... é mau! Dizer que não deu conta que o seu filho respondeu... ou seja eu não dei conta que o seu filho esta lá!

São estas pequenas coisas... eu sei que ela não disse com maldade! Eu até entendi o que ela queria dizer... Do género o Luís é tão sossegado, tão pacato que eu tenho que tomar atenção aos outros que estão a fazer distúrbios.

É assim... eu também estagiei na área...

E: E sentiu que foram discutidos quais os procedimentos que seriam necessários para efetivar a transição?

R: Sim sim... o que se falou mais foi sobre os papéis... o problema é mesmo os papéis...

E: E sentiu que foi informada... sobre os decretos de lei, os seus direitos e deveres?

R: sim sim... Aliás eu tenho um primo que trabalha na segurança social, estou muito dentro do assunto!

Sei que há coisas que o Luis não vai ter direito... o que é um bocado estranho... porque ele não tem uma hormona do crescimento, é só mais um “problemazinho” que ele tem! Não se constipa, não tem otites... mas depois teve um problema no coração, não tem essa hormona... Eu já lhe disse “oh filho tem uma doenzazinha normal” (risos).

Não, mas consegui obter da segurança social o título de deficiência permanente... por isso ele tem direito a umas coisas não tem a outras. Ele iria receber um subsídio que seria incluído no abono de família... mas eu não recebo abono, porque ganho mais de 600€... pronto mas atribuíram-me aquele!

E: E acha que para além desta burocracia, sentiu que os técnicos de Intervenção Precoce tinham em conta as suas dúvidas... ouviam as suas preocupações?

R: Eram eram... nós falávamos muito acerca disso... Ele entrar não entrar... qual seria o apoio da família para saber as coisas da escola, estar em contato com escola... foi tudo discutido!

E: E foi ajudada a conhecer a escola, sala de aula?

R: Eu já conhecia a escola... o que eu fiz foi no início do ano letivo pedi para reunir com a professora de educação especial e a titular. Porque o Luis vai muitas vezes ao médico, falta muito e tive que falar com as professoras acerca disso... ele precisa de muito acompanhamento, muita atenção. Ela disse “mãe não se preocupe... eu já li o processo!” Antes da reunião ela já tinha lido todo o processo. E o Luis está à frente dela na secretária. Ele tem tido progressos muito evidentes!

Eu acho que o meu filho é mais calão a falar... não é propriamente dificuldades na fala. Eu até falei com a professora e disse “eu acho que ele quando começar a ler vai entender e perceber que o som é diferente e vai começar a expressar-se melhor” e é o que de facto está a acontecer. Ele já consegue saber que tem que dizer as coisas corretamente, porque as lê! Com a leitura, as crianças que tenham problemas de dicção normalmente vai lá... a menos que tenham outro tipo de problemas.

O ano passado ele foi operado e tinha o palato muito subido... e ainda tinha a fenda aberta. Então o cirurgião plástico falou comigo... eu também falei com o médico sobre as minhas preocupações por ir para a escola... e fizeram a cirurgia e ele melhorou imenso na dicção!

Isto é uma questão de conciliar as coisas... a parte fisionómica pode influenciar... pode não ter a ver com as capacidades das crianças... às vezes têm algo que os esteja a restringir! E depende da sensibilidade dos papéis e também dos professores não é?!

E: E sentiu-se sempre envolvida ao longo do processo?

E: Sim sim estão sempre a ligar... e chamam à escola quando é preciso!

E: Mesmo demonstrando conhecer muitos técnicos e serviços... foi-lhe recomendado, com esta mudança de escola, algum serviço ou técnicos que a pudessem ajudar no novo contexto educativo? Assim como um contato-chave?

R: Nesta fase não... porque eu já tenho tanta coisa prévia... já era acompanhado no desenvolvimento...e ele já tinha tudo... foi tudo referenciado antes de entrar na escola.

Falaram comigo de facto... mas não foi preciso nada!

E: em relação à partilha de informação... sabe se a educadora se reuniu com o professor?

R: Sim sim, foi assim que passaram o processo. Quando eu perguntei por ele a educadora disse que já lá estava... por isso é que a professora já tinha lido tudo!

E: e por exemplo os professores do 1.º ano não conheceram o Luis antes?

R: ai isso não...

E: E sabe se foram identificadas algumas dificuldades ou barreiras que pudessem aparecer na mudança de escola?

R: Sim... o nosso maior receio era que ele não se adaptasse... à escola que se sentisse constrangido... principalmente relacionado com a fala. Porque ele fala tao depressa que não se entende! E engolia algumas letras... era esse o principal problema

E: E também foram identificadas áreas fortes, coisas positivas que o pudessem ajudar na entrada para a escola?

R: Sim... isso normalmente é ele ter paciência para tudo e é uma criança calma. Ele não entra em *stress* não chora não se enerva.

Mas sim foram identificados alguns mas eu não me lembro!

E: E foram programados passos importantes a desenvolver para esta mudança?

R: ai não... o jardim-de-infância acabou e pronto férias de verão e inicio das aulas. Processo normal!

E: e portanto não teve oportunidade de conhecer a escola antes do início das aulas?

R: Ah ele já conhecia porque tem a familiares, mas não houve nada de propósito para ele conhecer!

E: Isso acaba por ser uma mais valia não é?

R: claro não foi tudo novo para ele....

E: Como avalia portanto este processo de transição?

Lá está... foi fácil... não há de facto um acompanhamento exaustivo quando sai da creche para entrar na escola, como eu acho que deveria haver... não há. Até porque há a questão das férias e não há tempo é difícil conciliar esta transição é difícil

Claro eu fui de férias... nunca viria antes para fazer a transição!

De resto foi adequado... tirando a burocracia... administração central, função pública... está uma trapalhada!

São uns papéis depois já não são aqueles...

Já no inicio as aulas enquanto se decidia se tinha terapia da fala ou não... eu disse logo à professora que não ficaria à espera dos papeis para ele ter terapia se na tivesse na escola eu arranjava noutro lado.

Até eu que percebo do sistema fiquei saturada!

O meu filho esteve um mês à espera que houvesse terapia da fala... por acaso a professora decidiu iniciar...

Isto é ridículo não se faz.

Até porque o principal para uma criança se adaptar à escola são os primeiros dias... ora se logo nos primeiros dias a criança não tem acesso à educação especial... o que é que ela fará sem apoios sem suportes, sem bases? É um bocado mau.

Mas de resto tudo correu bem...

E as coisas não devem ser tratadas como um bicho de sete cabeças “ai porque não devemos dizer nada... porque ele tem problemas” isso é ridículo! Se os meninos não sabem o que o colega tem eles atacam... Eu tive que explicar aos colegas e correu tudo bem... se eu lhe tivesse escondido... eu reparei que quando se esconde as coisas as crianças sofrem! As crianças quando sabem... entendem que tem um problema tornam-se super amigos e paizinhos e mãezinhas tomam conta deles.

Em termos de inclusão, nota 10 tem muitos amigos e todos compreendem...

E acredite, o bullying ainda é um problema pior do que muitas deficiências!

A única crítica que eu tenho é à segurança social!

E: Gostava de saber o que acha que se poderia fazer para agilizar então estes processos...

Bem em termos de burocracia, podia haver um documento único... numeração única para cada pessoa, era só partilhar dados! Eles não fazem porque não querem.

E: E em termos de atividades com a família e com a criança?

R: Ah eu acho que as atividades... claro que nas férias de verão seria complicado... mas durante o ano letivo atividades com a própria educadora ir com eles à escola... mesmo que já conhecessem... ver como funcionaria dizer que é aqui que vais estar... fazer até jogos na

escola.... Ir ambientando as crianças para aquele ambiente e sistema... porque é um ambiente completamente diferente... na creche podem andar a correr e na escola não tem nada a ver... então para crianças com um perfil diferente, podem surgir problemas... e se lhes for apresentado mais cedo o espaço poderá ajudar

Também aos pais... principalmente direções, turmas, escola.. até podiam fazer na escola atividades que juntassem as crianças com os pais e professores... mas não fazem nada

Também é difícil integrar tudo

Mas lá está é uma questão de se arranjar tempo... espaço...

São boas ideias mas às vezes é difícil colocá-las em prática!

A transição é muito importante... tanto para as crianças como para os pais... porque é tudo novo não é? Caem todos de paraquedas depois a burocracia não ajuda... é um buraco sem fundo!!!

E: E fazendo uma retrospectiva... como avalia o apoio para esta mudança?

R: É assim... no caso do Luís acho que foi adequado... não havia mais nada a fazer... era só a terapia da fala... e a questão da socialização foi logo resolvida. Não sei o que a RC fez sou sincera... mas de repente ele deixou de querer falar com a RC para falar com as crianças. É muito drástico o meu filho... só quando ele quer é que as coisas aparecem

Mas ele já tinha muitas bases... já conhecia a escola tem lá primos... portanto não houve muita dificuldade

E: E até em termos gerais da Intervenção Precoce... como avalia?

R: Estou muito muito satisfeita... e não tenho reclamações e olhe que eu sou muito refilona e vou à luta

E ate depois da Intervenção Precoce ela liga-me a saber como esta tudo... é uma pessoa excelente gosto muito dela

Gosto muito da maneira dela intervir... é muito pro ativa... ela interessa-se pelos casos luta por eles... não sinto que tenha havido um corte com a responsável de caso..

É o tipo de profissional que ela é... tipo de pessoa que ela é... não são todos que fazem isto!

Lá esta é como as atividades de transição! São muito boas... mas quem as faz? Tinha que ser uma pessoa como a RC que se empenhe que seja pro ativa... e consiga chamar os pais para a importância da transição! Porque há muitos pais que acham que é chegar e despejá-los na escola... vamos pôr la eles que eduquem eles que façam!

Depende muito da maneira como a pessoa que está à frente dos casos encara os processos e molda os pais... às vezes é preciso educá-los, fazê-los acreditar, moldá-los

Mas lá está tem que se perder tempo... os pais não têm tempo... os técnicos não tem tempo!

Nesta sociedade a questão é sempre o tempo!

E: é verdade! Olhe muito obrigada por ter disponibilizado o seu tempo para conversarmos...

R: Claro! Foi um prazer

Entrevista n.º 3

DATA: 6 Abril 2013

ENTREVISTADA: (PC 3) Mãe do Rui

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Rui

LOCAL DA ENTREVISTA: Local de trabalho da entrevistada

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 40'

Boa tarde.

Tal como combinado, no âmbito do meu estudo, vou fazer-lhe umas perguntas sobre o processo de transição do Rui.

Considere a transição como a passagem do Jardim-de-Infância para o 1.º ciclo como um processo que deverá ocorrer algum tempo antes da mudança de ciclo e deverá continuar por alguns meses após a transição, envolvendo a família, a criança e os técnicos/professores.

E: Como vimos no preenchimento do questionário, o Rui começou a receber apoio da Intervenção Precoce aos 5 anos. Tinha intervenção direta com a educadora do ensino especial 2 vezes por semana no Jardim de Infância.

Fazendo uma retrospectiva, qual a sua satisfação com o apoio prestado pela Intervenção Precoce?

R: Completamente satisfeita!

E: Muito bem, atualmente o Rui está no 1.º ciclo. Gostaria de saber, quais as razões que fundamentaram a escolha da escola atual.

R: Bem... o Rui está nesta escola, porque eu sou aqui auxiliar... e já conheço a escola acho que ele ia ficar mais protegido.

E: E quem tomou a decisão da escola a frequentar?

R: Fui eu

E: Ora bem, recorda-se quando se deu início ao processo de transição? Quando se começou a falar da mudança de escola?

R: Sim... o Rui entrou para a escola um ano mais tarde, teve que se pedir adiamento, porque ele era... como é que posso dizer... muito imaturo! Olha mas deve ter sido para aí em Janeiro/Fevereiro mais ou menos.

Lá no Jardim de Infância a educadora falou-me disso que ele iria mudar de escola! Mas quer dizer não era bem uma grande mudança porque ele já tinha estado antes aqui na infantil no colégio, depois foi para outra escola, porque não nos dávamos bem, e agora voltou para aqui.

Isto foi uma coisa que já me arrependi... Não! Arrepende não é bem o termo pronto, mas ele só quer estar ao pé de mim, porque eu sou aqui auxiliar e eu estava com esperança que ele tivesse mudado... e mudou! Não sei se é por ter este problema do défice de atenção... ao brincar com os colegas... ele não se dá muito bem... opa é bastante imaturo... então não está a conseguir lidar bem com a frustração! Ele acha que só ele é que tem razão, não se sabe defender... ele provoca depois foge para trás.

Agora eu não sei se ele está assim por causa da medicação que esta a tomar... porque ele não era assim! Quando ele não a toma, fica agressivo... vira bicho.

Já no Jardim de Infância ele tinha alguns comportamentos agressivos... na altura em que não sabia falar... os colegas não o entendiam e então ele batia-lhes para chamar a atenção!

A educadora perguntou-me se ele ia para uma escola pública ou privada... Pronto eu pensei muito porque uma escola pública é cada um por si.. não percebes tchau adeus! Pelo menos aqui no privado eu pago e sei como elas lidam com ele... daí eu optar pô-lo aqui.

Mas decididamente ele não me larga... depois eu ando chateada, ele também! Se não toma a medicação não faz nada o dia inteiro... a professora passasse mesmo! Ele diz que não quer fazer e não faz mesmo! E eu também estou ali e estou a ouvir a ver... então é... mesmo constrangedor né?! Por isso estou a pensar mesmo tirá-lo daqui!

Pensei que esta mudança fosse mais benéfica mas enganai-me

E: E portanto esta mudança de escola foi discutida com a responsável de caso? Quais os procedimentos necessários?

R: Ah sim falámos sobre isso... ao princípio percebi que ela não queria muito que o metesse aqui no privado... aliás todas elas me disseram isso... mas depois falei com o médico da consulta de desenvolvimento do S. Francisco Xavier e perguntou realmente o porquê de o pôr no privado... porque as públicas têm essas ajudas só que nem todas as escolas têm essas ajudas! Eu já procurei três e dessas três nenhuma delas tem apoio. Mas eu vou ter que o mudar... com ou sem apoio, tenho que o tirar daqui!

E: Todas essas escolas que pesquisou foi com o apoio da Responsável de Caso?

R: Não fui eu que procurei... porque ela disse-me “veja lá... procure... porque há imensas escolas que têm apoios...” e eu realmente já fui a três e nenhuma delas...

Até lhe falei numa ao pé da minha mãe, pronto eu como estou aqui às vezes a minha mãe vai buscá-lo e ele ficava com a minha mãe e era melhor! Mas essa escola também não tem.

Mas também ele aqui... também não tem aquela ajuda que coisa... mas tem uma professora de outra sala que o ajuda na hora... prontos que ela comprometeu-se a ajudá-lo. Talvez nas outras escolas também vai ter que ser assim... não sei como é... como funcionam!

E: E sentiu que todas essas dúvidas e preocupações e outras que tenham surgido foram ouvidas com a Responsável de Caso?

R: Sim sim eu partilhei tudo com elas... eu quando preciso peço ajuda... não faco nada sem... aí eu sou assim... quando vejo que elas me possam ajudar vou sempre à procura.

Por exemplo a Responsável disse-me “veja lá ligue-me quando quiser, tem o meu telefone...” e eu de vez em quando ligo... não cortámos relações e ainda bem!

Sim porque isto tem sido um desespero para mim... eu saio daqui cansada e depois chego a casa e ele tem imensos trabalhos para fazer porque não os faz aqui na escola... é muita coisa... e realmente o médico já me falou que nas escolas públicas é capaz de ser diferente daqui... elas aqui têm um método de ensino diferente do das públicas e vou experimentar... acho que não me vou dar mal

Pá experimentei aqui e estou de consciência tranquila... se não tivesse posto se calhar estava a pensar “ah devia ter posto” assim olha já sei prontos...

Aqui pensei que o ambiente era mais protegido... as professoras eu conheço... na pública podia apanhar uma professora que dissesse “queres aprender queres, não queres tchau não estou para perder tempo contigo!”

E a professora é boa... mas ele precisa de tempo para aprender!

E agora vou arriscar metê-lo ao pé da minha mãe. Também arrisquei quando o tirei daqui e correu bem... mas naquela altura, ele estava na idade de ter apoios... agora...

Ele está ao abrigo do decreto da educação especial... mas é assim ele agora só tem consulta em Julho de desenvolvimento. Isto porque as crianças a partir dos 7 anos só têm consulta de ano a ano. Portanto é muito difícil... a professora está farta de me dizer que tenho que arranjar o relatório... mas é difícil nunca mais tenho consulta! O médico não me atende antes disso...

Ela falou com ele por telefone, ela ajuda-o de certa forma... mas se tivesse o papel dele, era obrigada a trabalhar com ele de certa forma não é?! Mas assim não... ela de vez em quando lá o ajuda eu sei... mas ela por obrigação não tem que... o ajudar... mas ajuda pronto... que eu sei que lá fora isto não vai acontecer! Sem relatório, ninguém vai fazer nada... mas isso depois eu também já vou tratar de outra maneira não é?! É dizer ao médico que ele vai para uma pública e ele é obrigado a passar-me um relatório, para eu poder organizar-me.

E: Mas tem o processo dele não é? Aliás a Responsável de Caso passou-o à professora certo?

R: É assim... eu tenho as coisas do processo sim... sim a educadora passou as coisas à professora mas aquilo foi do ano passado... devia ser atualizado. Agora se ele só tem a consulta em julho eu não posso fazer nada!

Eu já falei com o médico... ele diz “ah veja lá se a professora o ajuda...” eu não sei qual é o problema dele em passar o relatório mas pronto...

E: e sabe se a professora teve contacto com a educadora para partilhar informações?

R: Não... ah é assim... em setembro ela teve uma reunião com a educadora... veio cá trazer o processo do meu filho... estiveram as duas a falar e entenderam-se e ela disse que tinha o telemóvel dela se precisasse de ajuda, já falou com o médico depois disso... como ele anda medicado...

E: e foi-lhe indicado um contato-chave para esta nova escola?

R: Hum... não. Acho que não.

E: Sentiu que antes desta mudança de escola, houve uma avaliação sobre quais seriam as principais dificuldades do Rui na transição?

R: Sim sim... ela também me falou disso... o que é que ela me falou...?! Que podia haver dificuldades nele e eu... “tá bem vamos ver...” só quando ele começasse é que eu saberia como iria ser não é?!

E: Mas por outro lado, também foram identificadas áreas fortes que o pudessem ajudar a adaptar-se a esta mudança...?

R: oh ele já conhecia a escola. Andou aqui desde pequenino, só estive 6 meses noutra jardim infantil... mas foram 6 meses que lhe fizeram... ele veio um novo Rui... agora eu estou a ver que ele está a retardar novamente.

É assim eu tenho pena que pronto aonde ele... se não tiver vagas lá, volta para aqui! Não vou andar à procura de mais escolas... já ouvi falar mal de tantas escolas... mas também toda a gente fala mal... das professora... eu não gosto disto! Não sei...

É complicado para mim... às vezes passo pela sala e a professora berra e berra... ele precisa de tempo para aprender! Tem que ter o tempo dele... se ele entender que não vai fazer... não faz. Houve um dia que me esqueci da medicação... esqueci-me ele não fez nada!

Mas a idade em relação a eles... ele está tipo um bocado atrasado... só consegue assimilar as coisas 6 meses depois dos outros...

Isto é horrível para mim... ver os outros a comerem matéria e a quererem mais!!! E o meu filho não...

Olhe “olhos que não vêm coração que não sente!” ele tem que sair daqui... eu tento lidar com ele como lido com os outros meninos mas pronto.

Ele precisa de crescer... precisa daquele *click* e ainda não deu!

O meu problema é se ele tem que tomar os comprimidos para sempre... é que quando não toma ele vira bicho... mas aquilo é uma droga! Eu não quero que ele tome isto até ao fim...

Pa ele é bebe... tá bem que melhorou... ainda hoje... bateu num colega, depois veio correr atrás de mim... já lhe disse “tu defende-te” ele não compreende eu estou no meu trabalho, aqui não posso ser mãe... aqui sou auxiliar e ele é aluno não entende “mas tu és minha mãe!!!”

E: Portanto já percebi que esta mudança de escola acabou por ser ligeira...

R: Claro! Já conhecia tudo... até dizia “ah vou voltar para o pé dos meus amigos!”

E: E como é que se sentiu ao longo deste processo? Já disse que foi um processo fácil mas sentiu incertezas quanto à sua adaptação ao 1.º ano... preocupada?

R: Não ele adaptar-se adaptou... ah sim... senti-me muito preocupada! Mas em relação a ele não... ele aceita bem as coisas... estou mais preocupada eu do que ele.

E: E consegue identificar neste último ano de Jardim de Infância pontos negativos... momentos mais stressantes?

R: Não tem sido tudo positivo... quando ele mudou para a outra escola foi ótimo... o negativo foi ele já não ter o apoio da educadora... mas pronto não dava não dava.

Negativo não... as professoras estiveram sempre ao lado dele!

E: Que tipo de atividades foram realizadas para facilitar esta transição?

R: Ah eu não sei o que fizeram... ele aqui só há karaté e ginástica e musica que todas têm

E: E fazendo uma retrospectiva, como avalia a ajuda que lhe foi dada ao longo do processo?

R: Ah... faltam apoios... as mães querem ter apoio em tudo... mas sabemos que não pode ser.

Mas isto é um privado não temos! O colégio devia ter psicólogos mas não tem... eu sei que as públicas têm todas psicólogas.

Estes miúdos precisam.... Quem tem dinheiro os pais pagam por fora... enquanto eu puder o meu filho vai continuar com a psicóloga dele... e baratinha, está a avaliá-lo e vem aqui à escola! Foi uma educadora que me indicou... porque o Rui tem muitas fobias... vamos ver no que vai dar!

Mas há duas semanas que já não está com ele.

E: E em termos de inclusão, sente que tem sido bem recebido?

R: Ah sim, ele adapta-se a tudo mesmo...

Bem, muito obrigada

E que tudo corra bem nesta nova transição!

Entrevista n.º 4

DATA: 25 Maio de 2013

ENTREVISTADA: (PC 4) Mãe do Tomé

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Tomé

LOCAL DA ENTREVISTA: Casa da entrevistada

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 25'

Bom dia.

Tal como combinado, no âmbito do meu estudo, vou fazer-lhe umas perguntas sobre o processo de transição do Tomé.

Considere a transição como a passagem do Jardim-de-Infância para o 1.º ciclo como um processo que deverá ocorrer algum tempo antes da mudança de ciclo e deverá continuar por alguns meses após a transição, envolvendo a família, a criança e os técnicos/professores.

E: Como vimos no preenchimento do questionário, o Tomé começou a receber apoio da Intervenção Precoce com 1 ano. No Jardim de Infância tinha terapia da fala e a educadora de ensino especial.

E: Fazendo uma retrospectiva, qual a sua satisfação com o apoio prestado pela Intervenção Precoce?

R: É assim bastante positivo.

E ele agora surpreendeu-me pela positiva... eu nunca pensei que ele se adaptasse tão bem como temos visto.

É o que a professora diz... ele está a superar mesmo. Eu acho que até eu quando estava na primeira classe não me safava tão bem. Ele só pergunta quando tem dúvidas mesmo!

E: Atualmente o Tomé está no 1.º ciclo. Gostaria de saber, quais as razões que fundamentaram a escolha da escola atual.

R: Nós escolhemos esta escola para o Tomé porque é perto de casa... mas não foi a primeira opção... tínhamos tentado noutra, mas como onde ele está é que pertence à zona de residência, teve que ser assim!

E: E quem tomou a decisão da escola a frequentar?

R: Fomos nós, pais.

E: Em relação à mudança de escola, gostava de saber quando é que se começou a falar com a RC sobre a transição durante o Jardim de Infância?

R: Hum... agora de momento... eu acho que foi lá para novembro... Mas eu nunca falei muito com a RC. Porque é assim quem estava a fazer o acompanhamento de tudo e passava as informações era a responsável do ATL que não me lembro... era com ela que eu falava mais... era... na altura até foi ela que tratou de tudo dos papéis para a terapia da fala e ela transmitia à RC. Porque com a RC eu nunca tive grandes conversas... a administradora do ATL é que nós falávamos e depois ela passava à RC.

E: E sentiu que foram discutidos quais os procedimentos que seriam necessários para efetivar a transição?

R: Hum não... o único tipo de conversa que nós tivemos era em relação à escola, porque como estava ali no ATL, ela tinha o ATL assegurado, mas não tinha a escola.

Portanto na altura a diretora aconselhou-me a inscrever numa escola... pronto fui lá inscrevê-lo, era a primeira opção. Mas ele não entrou porque aquilo é por moradas! E então como aqui é a residência dele, foi aqui que ele ficou.

Mas foi só isso que elas me disseram... a partir daí fui eu que tratei de tudinho!

E: e foi-lhe indicado um contato-chave para a nova escola?

R: Não

E: Ok e portanto teve oportunidade de conhecer a professora antes do início das aulas?

R: Sim sim... reuni com a professora, entreguei o relatório do Tomé que veio do ATL juntamente com o relatório da psicóloga do hospital. E pronto foi só o início foi isso... era para ela saber o que ele tinha, a história da hiperatividade, para ele ter realmente o acompanhamento e para ela saber que ele era uma criança que realmente... e que eu até na altura lhe pedi o favor para o pôr à frente, para ele não se distrair tanto.

E de facto ela teve isso em consideração.

E: E essa reunião que teve com a professora, partiu de quem?

R: Foi a escola que marcou.

E: e o Tomé conheceu a professora e a escola antes de as aulas começarem?

R: Não não... foi mesmo no 1.º dia

E: e sabe se a RC se conseguiu reunir com a professora?

R: Não acho que não... se tivesse sido na outra escola talvez mas aqui não!

Eu sei que ela enviou... ela ligou-me para dizer que enviou um relatório para o Agrupamento da escola do Tomé que ele ia precisar da terapia da fala.

A professora tem esse relatório que eu em reunião perguntei-lhe e ela disse que tinha isso tudo.

Só que a terapia da fala entretanto não continuou porque a pediatra dele diz que está bastante desenvolvido e não valia a pena continuar.

E: Sente que houve continuidade no acompanhamento?

R: Não

E: E sente que foi envolvida em relação às decisões?

R: Sim sim fui sempre

E: e podia partilhar as suas dúvidas e preocupações? Sentia que eram ouvidas?

Sim sim

E: e quais eram então as suas preocupações agora na entrada do 1.º ano?

R: Ai era mesmo a adaptação! Ele é muito mimado, muito apegado a mim... porque ele só está comigo, o pai não está cá

Mas esta adaptação foi impecável!

E: E consegue encontrar algum momento negativo ou stressante?

R: Não não nada nada... o que eu pensei sempre é quando ele saiu do ATL e antes de entrar na escola eu disse-lhe que ele ia sair dali, que ia para uma escola nova e ele... ficou muito triste porque a observação dele era “eu vou para outra escola, vou ficar sem os meus amigos eles não vão...” isso foi antes de ir e pronto depois correu tudo bem, fez novos amigos.

Eu também estava receosa eu também não conhecia ninguém.

Mas é assim o 1.º dia custou-me muito claro, mas depois foi andando.

E: E foram feitas atividades para o ajudar a mudar de escola?

R. não não

E: e como avalia este processo de transição?

R: eu acho que correu muito bem mesmo

E: e acha que a ajuda que lhe foi dada foi o suficiente?

R: Eu acho que foi o suficiente

E: acha que é importante desenvolver algum tipo de atividades que ajudem as crianças e até os pais a mudar de escola?

R Eu acho que sim, porque eles vêm de um sítio... depois são confrontados com uma escola que não conhecem, professores etc. e nem todas as crianças têm uma adaptação fácil... são muitos anos noutra escola e é uma mudança completamente radical.

Portanto eu acho que se devia avisá-los de que vai ser uma mudança muito grande.

E: E foram indicadas as barreiras e os aspetos positivos?

R: não não nada disso!

E: e os prazos ações e responsabilidades foram cumpridos a tempo?

R: Não não tudo a tempo e horas. Não houve mesmo problemas.

E: foi explicado os direitos e deveres, legislação?

R: não não nada...

Sinceramente não sei o que lhe dizer... é que não se falou de nada para mudar de escola nem tive nenhum tipo de ajuda...Fui eu que mexi os meus pauzinhos todos!

Eu até acho que a RC nem sabe onde está o Tomé... quer dizer, ele teve que mandar o relatório para o Agrupamento, mas mesmo assim não sei!

Entrevista n.º 5

DATA: 13 Maio de 2013

ENTREVISTADA: (PC 5) Mãe Laura

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Laura

LOCAL DA ENTREVISTA: Casa da entrevistada

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 70'

Boa tarde.

Tal como combinado, no âmbito do meu estudo, vou fazer-lhe umas perguntas sobre o processo de transição da Laura.

Considere a transição como a passagem do Jardim-de-Infância para o 1.º ciclo como um processo que deverá ocorrer algum tempo antes da mudança de ciclo e deverá continuar por alguns meses após a transição, envolvendo a família, a criança e os técnicos/professores.

E: Como vimos no preenchimento do questionário, a Laura começou a receber apoio da Intervenção Precoce aos 2 anos...

R: Sim ela tinha terapia ocupacional no domicílio, vinham aqui a casa... Ajudaram-me muito e depois tinha lá na pré apoio também. Era uma e agora a assistente social.

E: Fazendo uma retrospectiva, sente-se satisfeita com o apoio prestado pela Intervenção Precoce?

R: Sim! Senti-me satisfeita. Acho que fui bem acompanhada... elas iam sempre informando das coisas quando era necessário. Eu gostei do apoio!

E: Muito bem, atualmente a Laura está no 1.º ciclo. Gostaria de saber, quais as razões que fundamentaram a escolha da escola atual.

R: Foi a pessoa que acompanhou o caso que me recomendou e disse que havia lá vagas, porque ela devia ir para uma aula de ensino estruturado.

E: E quem tomou a decisão da escola a frequentar?

R: Fui eu o pai e a técnica.

E: No último ano do Jardim de Infância da Laura, recorda-se quando se começou a falar da mudança de escola?

R: Foi logo, quando ela fez os 5 anos, a responsável começou logo a preocupar-se com a escola e não só... a médica do desenvolvimento também disse que ela tinha que seguir para a escola e tinha que arranjar um ensino estruturado para ela... e elas preocuparam-se a fazer isso... a.... Ver as escolas... a escola mais perto não deu e conseguimos a do [local Y], porque não havia vagas na outra.

Lá na pré, disseram que se não conseguíssemos arranjar um sítio para ela, continuava na pré. Mas lá conseguimos, arranjar a unidade para onde vão crianças autistas como ela, pronto!

Ate porque ela só fez os 6 anos em Outubro, ela entrou com 5 anos na escola

E: e todas as questões de qual a escola a seguir... foi tudo discutido com a responsável de caso?

R: Sim. Eu gostava que ela fosse para o [local x], há pessoas que dizem que está bem, eu nem lá fui ver a escola. Mas também acho que lá na [local Y] também está bem!

Ela está bem entregue.

E: E quem tratou da inscrição?

R: Elas disseram onde havia de haver a vaga e eu fui lá inscrevê-la...

E: E foi discutido com a Responsável de Caso o que se poderia fazer para a Laura realizar uma boa mudança de escola?

Não não falamos muito sobre essas coisas... ela também não é uma criança muito complicada. Aceita bem tudo... meninos a brincarem, pessoas compreensivas, ela aceita tudo!

E: e também não discutiu qual a legislação adequada, quais os seus direitos e deveres?

R: não porque nunca me preocupei muito com isso... mas eu acho que agora devia começar a preocupar-me né?! Porque eu sou mãe de uma criança autista, mas não estou a par dessas coisas... decretos de lei e assim, eu não estou.

E: E portanto depois de fazer a matrícula, foi ajudada a conhecer a escola, a sala de aula?

R: Sim, fui... na abertura do ano letivo houve uma reunião sobre a unidade onde ia estar a maior parte do tempo e depois mais uma hora na sala normal... onde ela tem e tem feito isso até hoje e está a dar-se bem

E: isto já no início do ano letivo?

R: Sim

E: Foi indicado um contato – chave? Ou seja uma pessoa que a pudesse ajudar... porque como a intervenção precoce acaba...

R: Não!

E: E a Laura teve oportunidade de conhecer a escola e o professor antes de as aulas começaram?

R: Não não... so no 1.º dia e depois começou a escola... ela também não fixa muito bem as pessoas, só depois com convívio e que ela se adapta às pessoas e as decora!

E: Muito bem e como referiu, a Laura tinha alguns apoios, também no domicílio e como a Intervenção Precoce iria acabar, chegaram a discutir, quais os apoios necessários e onde poderia buscar ajuda?

R: É assim eu não me preocupei muito, porque nesta escola a terapeuta da fala é a mesma... que ajudou muito aqui na pré e agora continua na escola. E ela esta bem , ela gosta!

E agora tem uma ocupacional lá na escola...

E: E quando a Laura começou a escola já sabia quais os técnicos que a acompanhariam?

R: Não, foi no dia da escola, fiquei a saber quem seria. Também conheço os professores as auxiliares, há uma que ajuda sempre na refeição.

E: Sentiu-se sempre envolvida ao longo do processo?

R: Ah sim... muito apoiada... ainda hoje falo com elas e peço-lhes ajuda!

Continuo a ter contacto... qualquer coisa que eu preciso vou lá ter... elas também... cruzamo-nos e falamos... são impecáveis

E: Sabe se a Responsável de Caso se reuniu com os professores de 1.º ciclo antes de as aulas começarem?

R: Ah sim sim foi foi... elas reuniram-se no inicio do ano letivo... a assistente social foi lá à escola... viu as instalações e assim...

E: E estava presente nessa reunião?

R: Não nessa reunião eu não estava! Eu fui a uma reunião antes e depois ela foi no dia a seguir de manhã... mas também ela está sempre a par... elas estão sempre a par, por causa da terapeuta da fala... sabem tudo e do desenvolvimento da Laura...

E: Acha que a RC conseguiu transmitir as informações aos novos professores?

R: Eu acho que sim... elas conhecem a Laura e a mim!

Já para ir às consultas do desenvolvimento... elas acompanhavam-me sempre.... Lá no [local z]... ah mas desta vez fui sozinha... fui eu e o pai dela né?! Mas se calhar se pedir elas aceitam... mas eu tenho ido e vou bem.

Levo o relatório e mostro à médica do desenvolvimento.

E: E o que sentiu ao longo deste processo? Com o término da Intervenção Precoce e entrada num novo ciclo?

Não deviam acabar com a Intervenção Precoce. Devia haver até para aí aos 15 anos. Porque depois as crianças também já são adultas... já conseguem... porque depois já conseguem... sim porque eu já tenho visto crianças piores. Não sei qual é o grau dela de autismo... mas acho que não deviam por fim a essa intervenção precoce.

Sinto muita diferença... porque assim continuava a ter a terapia cá em casa... ou noutro sítio, agora so fica lá na escola. Deve ser suficiente, mas eu não acho que seja. Depois para ter essas coisas, tem que se ter dinheiro... mas eu não tenho dinheiro para isso... eu sei que há no particular, mas não dá!

Uma vizinha minha tem uma filha com dificuldades na linguagem, ela por uma sessão de uma hora paga 30 €. Isso é muito!

Não se devia cobrar essas coisas...

Eu estive desempregada, so vivia do rendimento mínimo e tive a sorte de ter esse acompanhamento, mas mesmo agora recebendo não consigo pagar.

E isto não devia acabar não... sentia-me mais amparada... quer dizer elas agora não me viraram as costas, não nos abandonaram! Qualquer coisa eu vou lá e ajudam-me...

E: E sentiu que nesta altura de mudança, ainda com a Intervenção Precoce, conseguiu partilhar todas as suas dúvidas, preocupações...?

R: Ah sim sim tudo! Se notasse uma diferença na Laura eu ia lá pedir ajuda... e era engraçado, porque elas explicavam-me o que podia fazer e dava certo! Eu vinha fazia isso com a Laura e ela portava-se logo bem... nunca escondi nada! Qualquer mudança eu ia logo lá... elas ajudaram-me muito.

Agora ela está a crescer... tem outros hábitos... às vezes penso em ir lá... mas depois não vou e tento aqui com a família, tenho a ajuda da minha mãe e conseguimos mudar!

Por exemplo na escola: eu sei que a Laura tem um comportamento diferente de em casa... as professores às vezes enviam umas queixinhas... por exemplo que ela estava a ter comportamentos agressivos. Mas ela em casa não é agressiva... só quando a chateavam e eu já consegui tirar ela bater com a cabeça.

Uma vez tive uma conversa com uma continua lá na escola e ela disse que não. Havia era uma menino na turma dela que era muito agressivo e ela imita tudo!

Ela imita as coisas que os outros fazem... às vezes chega a casa e chora, porque há lá meninos assim...

Antigamente ela tinha uns hábitos muito esquisitos eu ia lá e diziam “olhe mãe experimente assim” e pronto corria tudo bem!

E: Sentiu que os profissionais se revelaram familiarizados com as ações, prazos, papéis e responsabilidades?

R: Ai eu não me meto nisso... a gente bate às portas, nunca ninguém me diz nada!

Por exemplo agora só porque eu estou a trabalhar acabaram com o abono dela da deficiência.

E: e em relação à inscrição na escola...

R: Ah os papéis normais da matricula? Não há assim grande coisa... e normal! Ah tem que se levar o relatório médico... não senti complicação... foi tudo feito a tempo!

Ela tem é aquele documento... o PEI com os objetivos e assim... eles lá sabem... fazem pinturas e trabalhos manuais... eu já tenho ido lá vê-los a trabalhar. Ela está na aula do ensino estruturado e depois vai uma hora por dia para a sala normal.

Mas o que é que ela aprende lá? Eu até preferia que ela continuasse na outra sala da unidade... a aprender qualquer coisa para o futuro dela não é? Ora se ela gosta de trabalhos manuais e assim... há de aparecer qualquer coisa que seja útil para o futuro dela... agora ler e assim... sei que há crianças que aprendem... ela ainda não, é difícil. Mas ela decora muito! Ela decora o meu nome escrito... não sei se são as letras ou assim... os sacos das compras... “olha isto é intermarché” e ela nunca mais se esquece.

Mas eu queria que ela soubesse mesmo as letras, mas só decora... não quero que ela decore um livro inteiro não... tem que ler!

As músicas também... em inglês em português... ela apanha tudo e começa a cantar! É boa para decorar mas isso não dá futuro a ninguém... tem que saber tem que aprender.

E: e por falar em futuro, quando mudou de escola, quais as suas expetativas em relação à mudança?

R: Bem ela sempre se adapta em qualquer sítio! Mas eu pensei “agora quando for para mudar de escola... será que vai melhorar?” mas ela está a melhorar, mas ao ritmo dela!

Eu dou tempo ao tempo... não tenho muita pressa... ela esta a crescer, a mudar de hábitos, não sei o que será amanhã, mas tudo para mim é bem vindo e aceito bem! Uma pequena mudança para mim é bom e aceito bem por isso...

E: E agora quando mudou de escola, os técnicos falaram consigo quais seriam as barreiras para esta mudança? Ou seja quais seriam as coisas mais difíceis na mudança de escola para ela se adaptar?

R: Hum... cada vez que eu à escola elas dizem... há sempre reuniões... assim no período. Dizem qual foi o avanço

E: Mas e antes... enquanto estava na pré? Identificaram as barreiras para a transição?

R: Sim sim identificaram, até porque por exemplo na linguagem... eles viram que ela se adapta melhor na língua gestual.

E ela também tem ecolalia, que é repetir tudo o que dizem... mas agora está melhor.

Nos insistimos muito com ela, para ela falar...

Mas é isso, o que é que eu posso fazer?!

Ela também não consegue ficar atenta... não pára! Ela é assim...

Também tem o problema da motricidade fina... diz que ela agora já consegue pintar melhor...

Mas tem que se ajudar, né?

É que eu às vezes penso: “será que estas senhoras que tomam conta deles têm mesmo um curso especializado? Não sei... se calhar enervam-se, é normal...”. Se calhar há pessoas que não estão adaptadas a estas crianças...

Mas a minha filha não é só coisas más...

E: E por isso mesmo, conseguiram identificar as áreas mais fortes dela... coisas que a pudessem ajudar a adaptar-se melhor à escola?

R: Ah não me disseram nada, não está definido.

E: Como avalia este processo de transição? Acabar o Jardim de Infância, mudar de escola...?

R: Diferença pouca... ela estava habituada na pré a ver uma casa, a da educadora e ela gostava muito de toda a gente... acho que ela sentiu a falta e notava-se pelo comportamento dela. Mas ali elas são muito boazinhas e a minha filha esqueceu-se de tudo e adaptou-se àquelas novas pessoas.

Tenho a certeza que se a transferisse para outro sítio ela também se iria adaptar

E: e como mãe... como se sentiu?

R: Ah eu senti-me tao mal... ela na pré aprendia umas coisas... eu estava habituada à escola ao espaço às pessoas, estas crianças também ligam muito ao espaço, as rotinas são muito importantes... e eu achei que ela iria ter muitos problemas... mas quando lá chegou e viu o escorrega, foi logo brincar.

Mas ela sabia que aquilo era uma escola! Mas também tem dias em que não quer ir... e diz os nomes... não quero a professora não quero a auxiliar... mas eu depois digo que tem que ir e ela lá vai...

Ela adaptou-se bem... espero que continue assim... estas crianças precisam de muito apoio.

E ela gosta muito daquele calor humano... e gosta da piscina, das pessoas!

Mas sair daqui eu sei que lhe custou...

E: E consegue identificar algum momento mais negativo mais stressante?

R: Não... porque eu nunca deixo chegar a esse ponto... quando tenho dúvidas, procuro respostas!

Nem que eu vá à net.

E: conseguiu identificar aspetos positivos, que ajudassem nesta mudança de escola?

R: Graças a estas senhoras da intervenção precoce. Eu sozinha a minha filha estava pior... se não fossem elas... desde que ela nasceu eu vi que ela era diferente e eu não parei... procurei respostas mesmo!

A Instituição ajudou-me muito... qualquer duvida eu vou lá... nunca escondi nada, qualquer coisinha vou lá. Acho que não me vão virar as costas.

Ainda não perguntei lá na escola... porque eu vou lá para saber do comportamento e assim... se está tudo bem, tudo em dia, como foi o comportamento dela... mas assim queixar-me e perguntar não me sinto muito à vontade. Não quer dizer que um dia não lhes peça ajuda... mas sinto-me melhor com elas da Instituição.

Mas elas lá na escola gostam muito dela... dizem que é calma e todos conhecem a minha filha.

E: e em termos de inclusão, pensa que tem sido um bom processo?

R: É assim, ela vai todos os dias uma hora à aula dos meninos... posso dizer... normais! Tem tudo corrido bem... as outras crianças protegem muito a Laura. Sai da sala vai uma menina acompanhá-la à sala da unidade. Ela chega à escola toda a gente “Laura, Laura Laura” até as grandinhas do 4.º ano... todos a conhecem, todos gostam dela.

E eu fico muito muito contente! Dizem que é muito linda, fico toda babada.

E: e acha que o preparar os pais e as crianças para a mudança de escola é importante?

R: É... aí então não é...?! Eu acho que a Laura devia ter sido preparada muito antes... mas também eles não sabiam para onde é que ela ia...

Eu acho que muito antes, nem que fosse ir para a sala qualquer daquela escola... tipo uma vez por mês...

E para os pais... aí adorei aquelas oficinas de pais do “Pais em Rede”, gostei gostei! Portanto acho que podiam fazer coisas do género para ajudar os pais que mudam de escola... mas é a minha maneira de ver as coisas.

Ali na escola elas marcam reuniões individuais para nos porem a par.

Todas as crianças que saem da pré deviam ir para as salas... eu não me importava... era bom para eles se adaptarem.

Ela ali por exemplo... eu sei que no inicio foi difícil... ter que aprender a fazer as coisas, serem responsáveis! Mas o caso dela foi de repente... e foi um choque para ela... não devia ter sido assim! ela não conhecia ninguém... os colegas, ninguém.

Ainda por cima, ela estava na sala de aula normal na pré... chegou aqui à unidade e tinha meninos piores... por exemplo um colega estava sempre a chorar... e ela como imita tudo vinha para casa e chorava igual a ele!

Mas pronto eu tenho fé e esperança que ela vai melhorar...

E: E por falar em esperança, quais eram as suas expetativas com o começar do 1.º ano...

R: hum... quando ela entrou...estava mesmo atrapalhada. Mas depois foi-se habituando! E está muito melhor devido à intervenção precoce... vinham aqui a casa... viam tudo as rotinas tudo!

E ela há de aprender o tamanho o A... vai conseguir!

Mas o pai dela contou-me que acho que há lá uma professora qualquer que ainda dá apoio individual... mas eu não sei elas não me dizem nada na reunião... deviam dizer deviam informar os pais não acha?

Entrevista n.º 6

DATA: 25 Maio de 2013

ENTREVISTADO: (PC 6) Pai do Tó

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Tó

LOCAL DA ENTREVISTA: Pingo Doce

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 45'

Boa tarde.

Tal como combinado, no âmbito do meu estudo, vou fazer-lhe umas perguntas sobre o processo de transição do Tó.

Considere a transição como a passagem do Jardim-de-Infância para o 1.º ciclo como um processo que deverá ocorrer algum tempo antes da mudança de ciclo e deverá continuar por alguns meses após a transição, envolvendo a família, a criança e os técnicos/professores.

E: Como vimos no preenchimento do questionário, o Tó começou a receber apoio da Intervenção Precoce com dois anos. Tinha apoio domiciliário e no pré-escolar.

Fazendo uma retrospectiva, sente-se satisfeito com o apoio prestado pela Intervenção Precoce?

R: 10! 10! A Doutora foi uma pessoa espetacular... sempre que precisamos de alguma coisa ela dizia “deixe estar que eu resolvo e depois digo a vocês”... ela explicava tudo também... as vezes aparecia la em casa para ver como é que ele estava!

E: Muito bem, atualmente o Tó está no 1.º ciclo. Gostaria de saber, quais as razões que fundamentaram a escolha da escola atual.

R: Bem... o Tó está nesta escola, porque tem uma unidade de ensino estruturado e ele precisa... e a escola é boa!

E: E quem tomou a decisão da escola a frequentar?

R: Fui eu a avó e a Responsável de Caso.

E: No último ano do Jardim de Infância do Tó, recorda-se quando se começou a falar da mudança de escola?

R: Sim, foi 2 ou 3 meses antes de as aulas na pré acabarem.

E: e o que foi discutido entre a Responsável de Caso e com a família?

R: Tínhamos que escolher uma escola para ele... ele tinha dificuldades na fala e na escrita... e pronto precisava de uma escola com boas condições, para ser bem apoiado. E precisava de uma aula de ensino estruturado.

E: E chegou a conhecer a escola antes do início deste ano letivo?

R: Sim fomos a duas escolas... estivemos mesmo lá a ver tudo... fomos com a Responsável de Caso e decidimos que esta onde ele está seria melhor para ele.

E conhecemos as professores as auxiliares e tudo... ainda as aulas estavam a decorrer na pré e nos já andávamos a ver as escolas.

E: E foi informado da legislação adequada? Por exemplo, o decreto-lei 3/2008?

R: Sim ela explicou tudo à gente... tratou de tudo

E ainda hoje se for preciso alguma coisa para assinar papéis eu ou a minha mãe vamos lá para lhe perguntar o que é e ela ajuda-nos!

E: Então sentiu que foram ouvidas as suas preocupações e necessidades...

R: Ah sim, completamente!

E: E foram discutidos quais os seus direitos e deveres?

R: Sim

E: muito bem e o Tó era acompanhado por mais gente não era?

R: Ah sim ele também tinha terapia da fala e era em casa...

E: E portanto quando começaram a tratar dos assuntos para o Tó mudar de escola, viram que técnicos e serviços agora o poderiam ajudar no 1.º ano?

R: sim sim vimos tudo... a gente tivemos que tratar de tudo e vimos tudo dos técnicos. Só houve um problema com a carrinha para o ir buscar... ficámos à espera de saber se a carrinha podia levá-lo ou não... foi só isso que faltava.

Ainda tivemos que esperar um bocadinho para saber se havia vaga ou lá na escola... porque tinha que sair um menino... e assim que soubemos tratámos de tudo, so ficou mesmo a faltar a carrinha!

E: Foi indicado um contato – chave? Ou seja uma pessoa que a pudesse ajudar... porque como a intervenção precoce acaba...

R: Sim, penso que era a coordenadora da unidade.

E: E sentiu-se sempre envolvido ao longo do processo? Em relação às decisões?

R: sim sim informavam-me tudo... a doutora contava tudo à gente... sempre que íamos às consultas também lhe dizíamos tudo... sempre passou tudo pela gente, desde o início.

E: E houve continuidade no acompanhamento depois da transição?

R: Ainda tenho contacto com ela... e peço ajuda à doutora quando é preciso.

E: Sabe se a professora do 1.º ano e a doutora reuniram para discutir o caso e passar informações e observações sobre o seu filho?

R: Ah acho que sim, pelo menos ficaram de se encontrar

E: E em termos de papelada... burocracia... Acha que os prazos foram cumpridos e os profissionais se mostraram familiarizados com os procedimentos?

R: Ah sim sem problema nenhum!

Sem qualquer problema... Chato foi só mesmo a carrinha... foi quase até à última... nos ligávamos para a escola a perguntar e eles diziam que não tinham resposta... depois houve uma vez que eu era para lá ir... acabaram por me ligar a dizer que iam conseguir apanhá-lo e leva-lo para casa.

E: E foram identificadas quais seriam as principais barreiras/dificuldades para o Tó se adaptar na nova escola?

R: Sim sim... era a fala e a escrita! Até quando fomos lá à escola fomos para uma salinha e falamos sobre isso... eu, a doutora e a professora da sala normal e do ensino estruturado. Falamos que ele tem força de vontade... mas que a fala já está melhor... agora a escrita é que é difícil! Agora ele tem força de vontade para ir lá...

Mas olhe elas lá na escola escrevem todos os dias num livro como é que ele se portou e ele tem estado bem! Mas agora como não estou a morar em casa... ele está mais agitado... sente a minha falta. Por isso eu às vezes vou lá à escola para tentar colmatar isso...

E: Portanto falaram das coisas que poderiam dificultar... mas também das áreas fortes, que o pudessem ajudar?

Sim é a força de vontade dele para lá chegar!

Ao princípio ficou triste porque ele não tinha ainda os livros... e via os colegas com livros e ele não. Assim que chegaram ficou todo contente e empenhou-se dentro da sala!

É o que elas dizem ele trabalha e tem força de vontade... mas não sabem qual foi a mudança dele para ficar tao alterado agora... mas é isso... é porque eu já não estou a morar com ele... faz coisa de um mês que ele se começou a retrair.

E nós temos estado em conjunto eu e a professora temos falado para ver o que podemos fazer.

Até houve um dia em que fui lá de manha... estive sempre bem... depois vim-me embora! Bem recebi logo no caderno um recado a dizer que tinha recaído.

Mas pronto ele há-de melhorar.

Ele não compreende a minha mudança de la para ca... estou a viver com uma rapariga que tem uma filha e ele não entende! Tem ciúmes... ate porque passo mais tempo com a outra miúda do que com o meu filho não é... mas pronto claro que dou mais mimos ao meu filho...

Estou a pensar ir lá no fim-de-semana vê-lo

E: e por falar em mudança, como acha que correu esta mudança de escola? Ele sentiu esta mudança?

R: Não. Ele aceitou bem, gostou muito... ate andava ansioso para ir para a escola... a carrinha vai busca-lo às 8h30 às vezes às 7h já estava acordado aos pulos todo contente porque ia para a escola.

Com ele foi uma mudança muito boa... até pensei que fosse correr assim um bocado... mas não. Cativou logo as pessoas, a professora, as auxiliares e ate os colegas dele.

É uma coisa boa que ele tem é que faz logo amizades, cativa mesmo as pessoas.

E: e enquanto ele estava na pré foram feitas atividades para o ajudar a mudar de escola?

R: Bem ele foi com a gente ver aquelas duas escolas... a gente gostámos mais desta ele não, estava mais inclinado para a outra...

Mas depois de começar a andar na escola gostou muito dela... ficou radiante, porque o espaço para brincar era muito maior.

E com a educadora do pré também fazia atividades tipo letras, palavras....

E: portanto no 1.º dia de aulas o Tó já conhecia a escola não é?

R: Sim ele já lá tinha estado... e no 1.º dia fui e a Doutora para ver como ia correr e lindamente! Ele estava radiante.

E: e ele conheceu a professora antes de as aulas começarem?

R: Não só no 1.º dia.

E: e como avalia este processo de transição?

R: 9! Por causa da carrinha... estivemos à rasca só dois dias antes é que soubemos.

Mas o resto espetacular.

E: E como pai como se sentiu?

R: Eu estava ansioso como e que ele ia reagir à escola, mas também estava um bocado reservado como é que ele se ia dar na escola. Mas correu tudo bem

Os pais sentem sempre ansiedade numa mudança de escola para outra... de certeza!

E: E consegue identificar algum momento mais negativo, stressante?

R: Ai foi ter que decidir qual seria a escola... escolher foi logo o pior... pensei tanto, fiquei retraído, por causa do sítio onde está esta escola... tinha medo que me viesse a dar muitos trabalhos. Estão lá pretos, ciganos... há de tudo um pouco... o problema não é a escola, é o próprio bairro. E eu não tenho anda contra tenho amigos brancos como de cor e ciganos...

mas o bairro é um bocadinho conflituoso... eu tive medo da transição para esta escola... podia ser um problema mas ate aos dias de hoje espetacular.

E: E aspetos positivos?

R: Ah as pessoas... todas espetaculares

Fui apoiado pelas novas professoras... por exemplo nesse caderno dizem-me tudo sobre ele... se come se esteve bem...

E: Quais eram as suas expetativas relativamente a esta mudança? O que esperava?

R: Estava reservado... é a tal coisa... ele podia reagir bem, podia reagir mal... se reagisse mal o que podia fazer para resolver.

E: e como avalia a ajuda que lhe foi dada durante a transição?

10!

Olhe não senti diferença em nada... esta transição de escola... não senti diferença... se houve... a gente nem notou!

Todos me ajudam... contactam-me... e falamos. Por isso é que eu dou 10!

E: E há bocado tinha dito que ele fazia logo amizades... como acha que correu a inclusão dele na nova escola?

R: ah muito bem... para ele todos são amigos... correu bem!

E: E acha que é importante fazerem-se atividades durante o jardim de infância para os ajudar a mudarem para o 1.º ano?

R: Acho muito importante... tem que se pensar muito bem... pensar onde a escola fica situada, se está a tomar a decisão correta. Tem que se pensar muito muito antes de agarrar e por um miúdo na escola... pensar os prós, os contras.

Deviam todos falar ver as garantias da escola, pensar em tudo mesmo.

Por isso é que acho que o ideal foi termos visto as coisas antes de as aulas acabarem... reunir várias vezes... ver os prós e contras.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Entrevista n.º 7

DATA: 25 Maio de 2013

ENTREVISTADA: (PC 7) Mãe do António

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: António

LOCAL DA ENTREVISTA: Café

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 50'

Boa tarde.

Tal como combinado, no âmbito do meu estudo, vou fazer-lhe umas perguntas sobre o processo de transição do António.

Considere a transição como a passagem do Jardim-de-Infância para o 1.º ciclo como um processo que deverá ocorrer algum tempo antes da mudança de ciclo e deverá continuar por alguns meses após a transição, envolvendo a família, a criança e os técnicos/professores.

E: Como vimos no preenchimento do questionário, o António começou a receber apoio da Intervenção Precoce aos 2 anos e tinha apoio direto no Jardim de Infância

Fazendo uma retrospectiva, sente-se satisfeita com o apoio prestado pela Intervenção Precoce?

R: sinto-me satisfeita... só a terapia da fala é que ele precisava mais... mas sim no geral tudo bem.

E: Muito bem, atualmente está no 1.º ciclo. Gostaria de saber, quais as razões que fundamentaram a escolha da escola atual.

R: bem ele teve que fazer adiamento de escolaridade um ano... mas ficou na mesma escola, quando foi para o 1.º ano, porque já conhecia a escola, não saiu dali, já conhecia outros alunos e nos moramos perto da escola é sempre importante.

E: E quem tomou a decisão da escola a frequentar?

R: Fui eu

E: No último ano do Jardim de Infância, recorda-se quando se começou a falar da mudança de escola?

R: quando começou não me lembro... olhe no último ano, ele ia um bocadinho com a professora de educação especial à sala do 1.º ano para se ir habituando...

E: e todas as questões de qual a escola a seguir... foi tudo discutido com a responsável de caso?

R: olhe não... a terapeuta já não acompanhou os últimos dois meses do meu filho e já não me deram mais ninguém. Mas antes de ela sair deixou um relatório para o próximo ano a dizer que ele ia precisar de mais apoios do que estava a ter... e ele esta a ter exatamente os mesmos apoios. Aliás agora até tem menos... terapia da fala tinha 1 hora e agora já só tem meia hora por semana... e mais 15 minutos que a terapeuta conseguiu encaixar.

E: e agora quando mudou da pré para o 1.º ano...

R: foi só no início do ano escolar que tive contato com os técnicos com as professoras... ah a da educação especial é a mesma... o que é bom...

Mas la esta... eu andei a ver uma salas... é que acabaram com as divisões... antigamente eles podiam ir à escola de manha e à tarde Instituição agora já não há nada... agora acho que andam a investir em salas de multideficiência, aqui não há quase nada... e essas salas só levam para aí umas 5 crianças...

Assim que vi que ele estava a ter os mesmos apoios vim logo à escola ver o que se passava... o diretor não me atendeu, passou para a coordenadora de educação especial e disse-me que eles pediram muito mais, mas como cortaram com um professor de educação especial, não podiam dar mais... e disse que ainda tive sorte (risos).

Sinto muita diferença... preferia que estivesse no jardim de infância lá era so brincar... e ele não entende que na escola tem que se portar bem e ele não consegue perceber!

E depois os outros pais acham que ele não pode estar ali... porque destabiliza... faz o mesmo que outras crianças, mas se for ele já não deve estar ali...

Falam em inclusão não é? Digo-lhe já que com o meu filho isso não existe... de todo... não esta a ser feito o que ele precisa... muito mais... ele precisava de uma auxiliar a tempo inteiro e a professora não consegue com duas classes dar mao aquilo tudo... ela não faz milagres...

E: na altura de preparar a entrar no 1.º ano estas necessidades e pormenores foram discutidos?

Mais ou menos... ela como saiu porque foi ter bebé fiquei desde abril sem intervenção precoce... só tive um relatório feito para ele entrar na escola, mais nada... ela deixou isso tudo pronto.

E: e conseguiu reunir-se antes do início das aulas?

Não não... aliás eu é que tive que ir à escola porque comecei a ver que as coisas não estavam a correr bem.

E: quando a intervenção precoce acabou...

R: sim ele perdeu o direito...

E: perdeu o direito. Sentiu que continuou a haver um acompanhamento ou sentiu um corte?

R: bem ela já foi comigo a uma consulta e liga-me para saber como vão as coisas.

Bem eu também fui-me aconselhar na Instituição... porque já fiz queixa à DREL, para saber o que e como podia fazer.

Isso sim nunca me fecharam a porta... e sempre que eu precisar de falar...

E: e sente que ao longo da intervenção precoce e principalmente durante o processo de transição foi envolvida... constituía uma parceira nas decisões?

R: Ah claro que sim... isso sim!

E: conseguiu discutir as suas necessidades as suas preocupações?

R: Sim...

E: Foi indicado um contato – chave? Ou seja uma pessoa que a pudesse ajudar... porque como a intervenção precoce acaba...

R: hum... acho que não.

E: E na passagem de caso, sabe se a técnica conseguiu reunir com as professoras para passar as informações acerca do António?

R: Olhe não sei...

E: e relativamente aos papéis e prazos, os profissionais conseguiram cumprir tudo sem complicações?

R: Tudo bem!

E: E especificamente no caso do António foram definidas quais as barreiras ou principais dificuldades para a mudança no 1.º ano?

R: Bem o problema dele... ele agora esta medicado... mas é a nível comportamental e é um bocadinho agressivo... mas lá está também não sabe comunicar muito bem!

Mas de resto ele é autónomo... sabe comer, ir a casa de banho...

E: e foram identificadas também as áreas fortes, que o pudessem ajudar?

R: Sim plásticas e foi pedido terapia ocupacional... mas claro que não deram e é uma pena ele gosta muito... o agrupamento disse-me que pediram uma auxiliar a tempo inteiro, terapia da fala e ocupacional e educação especial... mas já viu o que tenho?!

Mas a escola já o conhece há tanto tempo... ele já lá esta há 6 anos!

E pronto no próximo ano já estou a ver como vai ser... não vão dar nada!

E: E estava a dizer que ele na pré ia às aulas de 1.º ano...

R: Sim conheceu a sala a professora...

E: Ok e como avalia este processo de transição?

R: hum... ele esteve bem... mas isto é complicado, nem sei o que lhe dizer..

É que ele estava habituado na pré que era so brincadeira! Não começam logo a por regras quando eles têm 4 ou 5 anos e depois... a instigá-los a ir para o 1.º ciclo.

Mas como a professora ia com ele para a sala... mas era só um bocadinho... ele agora está a tempo inteiro não é fácil

E: e como mãe? Como se sentiu ao longo do processo?

R: Olhe estava entusiasmado para ir para a 1.a classe... Eu não estou insatisfeita, mas faltam apoios e é agora que ele precisa... não vai ser daqui a uns anos!

Mas estava preocupada... Que ele se adaptasse... ele adapta-se entre aspas (risos).

E: e quais eram as suas expetativas relativamente à mudança de ano?

R: Tinha... tinha... pensava que ele ia ter mais qualquer coisa isso pensava... mas não! É triste... porque ele não é nenhum desconhecido... já ca está desde os 3 anos... e ele tem 8

Eu acho que o agrupamento da escola podia... o que eu percebo é que quem lá está olha para os processos e não tem noção do que se passa... porque por exemplo ele tem atraso do desenvolvimento e isso não diz nada... não se sabe bem o que tem... já fez exames e na se deteta nada... e as pessoas olham para aquilo e pensam que...

Assim devia haver mesmo inspeções nas escolas e ver realmente as necessidades das crianças. Estamos a falar de crianças especiais, com necessidades diferentes... e elas não são papéis que dizem “tem isto e precisa daquilo” e portanto deviam vir ao terreno.

E deviam vir no final do ano letivo, no início do ano era bem mais fácil.

Eu sei que o meu filho no meio de tanto papel está ao abandono.

E: e como avalia a ajuda prestada ao longo da transição?

R: bem sim sim... fui apoiada, mas pronto!

E: e qual a importância que atribui a que se pense bem em como arquitetar a mudança de escola?

R: muito importante... não é fácil... nós sabemos que as crianças se adaptam bem mas não é fácil mudar de escola e de ano... não é fácil a adaptação.

O que vale é que aqui ele tem os amigos desde sempre... nem sei como iria correr!

Uma ideia por exemplo é não mudar de rompante, mas ir indo pouco a pouco.

Este ano é que já pensei em mudá-lo de escola... com tanta falta de acompanhamento... nunca fui informada bem das coisas! Eu é que tive que ir à procura na escola e perceber o que se estava a passar.

E: e fazendo uma retrospectiva, que pontos negativos e positivos consegue identificar ao longo da transição de ano?

R: temos poucos apoios... já a nível da IP é bom... mas é pouco ele precisava no mínimo 2 vezes por semana... eu sei que as coisas estão complicadas... mas eu acho que sim, deviam ter mais apoio.

E isso vê-se... ele tem progredido gradualmente... vai aprendendo pronto!

Mas os apoios e isso tem que partir tudo de mim... mas sinto-me mais desamparada... com a intervenção precoce era melhor! Agora tenho que pedir um junta médica para dar a percentagem de deficiência... isto é horrível!

Eu agora ando a ler tudo! Mas é que é tudo... estou a ler as leis todas... porque a luta continua...

E: Não foi fornecida a legislação adequada? Nem lhe explicaram os direitos e deveres?

R: Hum... não... mas eu ando a estudar tudo, para saber que posso fazer...

Sabe porquê?

Porque não há inclusão nenhuma... isto é tudo muito utópico... o decreto lei 3 é muito bom... é até dá gosto ler... mas eu não vejo nada na prática, nada!

Sei que há 37 meninos ao abrigo da educação especial e não sei o que fazem com eles sinceramente... que apoios é que lhes dão... tantas crianças e poucos profissionais!

Nem sei... dizem que ele é diferente para estar na escola em que está, mas depois já não é diferente para ir para as instituições... mas afinal ele é o quê na realidade?

Entrevista n.º 8

DATA: 9 Maio de 2013

ENTREVISTADA: (PC 8) Mãe Catarina

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Catarina

LOCAL DA ENTREVISTA: Café

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 1'15''

Bom dia.

Tal como combinado, no âmbito do meu estudo, vou fazer-lhe umas perguntas sobre o processo de transição da Catarina.

Considere a transição como a passagem do Jardim-de-Infância para o 1.º ciclo como um processo que deverá ocorrer algum tempo antes da mudança de ciclo e deverá continuar por alguns meses após a transição, envolvendo a família, a criança e os técnicos/professores.

E: Como referiu, a partir dos 2 anos a Catarina começou a receber apoio da Intervenção Precoce e gostava de saber como avalia esse apoio até agora ao início do 1.º ano.

R: Senti-me mesmo muito satisfeita, sempre sempre apoiada. Elas são incansáveis! Para além de dar apoio à minha filha, também davam apoio à família. Gostei muito muito. Foi uma pena enorme ter acabado!

E: Precisamente porque o apoio da Intervenção Precoce iria acabar e a Catarina no próximo ano iria começar o 1º ano, lembra-se quando começaram a ser discutidas estas questões relativas à mudança de escola?

R: A mudança de escola começou-se a falar... ela o ano passado fez o adiamento de escolaridade...ela tem 7 né?! Achámos por bem que ela ficasse mais um ano e depois começamos logo a pensar no que seria o ano seguinte e a perguntar, nesse caso à RC, que era a responsável de caso, portanto qual seria a melhor escola para a Catarina. Pedimos-lhe opinião... se seria a pública se a escola privada. A RC apoiou logo a decisão de um colégio

privado, porque há um acompanhamento melhor... a Catarina teria um melhor acompanhamento lá dentro e não andaria tão dispersa!

Então as razões que fundamentaram a escolha desta escola para a Catarina foram...

No privado ela tem mais apoios, os colegas também iam para lá... pareceu-nos melhor!

E de quem partiu este início de conversa sobre a mudança de escola?

Ai dos pais... nos andávamos sempre sempre em cima... é a mudança... nos ficamos mais ansiosos no primeiro dia do que ela!

E portanto e sentiu que conseguia discutir com a responsável de caso quais os procedimentos necessários para realizar esta mudança?

Sim sim, ela esteve sempre disponível, até hoje... tenho o telefone dela e se tiver alguma dúvida, precisar de alguma coisa posso sempre contactá-la. E continuamos a ter contacto!

Ainda há pouco tempo a Catarina esteve com a Rute, ela lembra-se delas! Ah porque a Rute foi a primeira educadora que a acompanhou. Só depois veio a RC, mas continuamos a ter contacto com as duas.

E quais eram as vossas dúvidas e o que discutiram com a RC?

Bom, era sempre sobre o interesse da Catarina! O que seria melhor para ela... ter um acompanhamento... ela precisa de uma pessoa ao pé dela... e na escola pública isso não funciona assim! Porque ela é uma criança que não consegue estar sentada muito tempo no mesmo sítio! Ou seja precisa de um acompanhamento mais... como é que hei de explicar... mais continuo, que esteja sempre lá e às vezes... e que sejam impostas regras, ela precisa de ter regras não é a creche... ela teve que entender que já não era uma creche. Tem que entender que há horas para ir ao intervalo é isso que às vezes... ela tem dificuldades... agora já não

acontece tanto porque já se adaptou mas ao início... o primeiro período foi mais instável... é uma mudança muito grande!

E: Neste último ano de Jardim de Infância, enquanto se discutia todas as questões que temos vindo a falar, sente que foram discutidos quais os vossos direitos e deveres, a legislação que vos poderia ajudar...?

R: Bom discutimos a hipótese de ir para a pública, será que teria acompanhamento... porque o Estado tinha dito que seria tudo cortado... hum... possivelmente ela podia ir uma vez por semana à escola ou não...

E quando optaram por este colégio, foi ajudada pela RC?

R: Sim ela foi connosco à escola às reuniões, nos fizemos a matrícula e fomos primeiro a uma reunião para dar a conhecer tudo o que se passava com a Catarina e discutir como seria o 1.º ano.

E portanto conheceu a escola, a sala de aula a professora, as auxiliares ainda antes de as aulas começarem...

R: Sim sim conhecemos conhecemos! Reunimos com a diretora, que foi impecável... ainda a Catarina estava no Jardim de Infância, para aí em junho... Depois ela saiu em Julho, em Agosto estivemos de férias e pronto foi em Setembro que iniciou.

E a Catarina teve oportunidade de conhecer a professora antes do início das aulas?

R: Não antes não. Mas a professora já estava informada das necessidades da Catarina

Como temos estado a falar... com o início do 1.º ano acaba o apoio da IP e devido a isso, os técnicos indicaram-lhe que contato chave seria importante nesta mudança? Que técnicos e serviços vos poderiam ajudar?

É assim não foi necessário porque como disse, sempre que acontecesse alguma coisa, a RC ou a Rute estariam sempre disponíveis não é?! Foi criada uma amizade... eu sinto hoje em dia que ainda sou acompanhada por elas. Elas ligam a perguntar como e que ela esta, se se está a adaptar...como é que eu estou.

E todas as decisões que tiveram que tomar, sentiu ser um parceiro dos profissionais ou seja que era envolvida em todas as questões?

Sim sim... sempre! Portanto os pais com a RC e a escola (a creche): tínhamos reuniões todos os meses em conjunto, portanto comigo e com o pai, com a RC e com a educadora que a acompanhou... desde os 3 anos ate aos 6!

E sabe se a técnica e os professores conseguiram passar as informações e observações?

Sim sim... demos o relatório... para os informarmos de tudo... principalmente porque a Catarina faz convulsões febris, mas ultimamente não tem tido felizmente!

Eles tinham dito nessa reunião que têm disponível o professor de educação especial, mas que seria pago à parte... só que como ela já tem terapia da fala, não dava!

Mas também ela até agora tem estado bem, tem tido boas notas!

Ah que bom! E depois as questões mais burocráticas... tratar dos papéis, assinar documentos... sentiu que todos os prazos foram cumpridos e os profissionais estavam familiarizados com todas estas questões?

R: Ah tudo bem... nunca houve problemas! Elas sempre nos ajudaram com isso... por exemplo, já quando foi do adiamento correu tudo bem... isto porque tivemos que apresentar relatórios, fazer a matrícula normal da Catarina, tivemos que apresentar relatórios que era para depois o ministério da educação dizer se aceitava ou não... e elas foram incansáveis, ajudaram-nos em tudo!

Conseguiram identificar as possíveis barreiras na transição? Coisas que pudessem dificultar a adaptação da Catarina à escola?

R: Estar quieta e Concentração e portanto pensamos que isso iria dificultar estar na sala de aula... no 1.º período ela teve um bocadinho de dificuldades... mas é assim nos também temos que pensar que ela veio da creche não é? E uma grande mudança... onde se brincava muito... e se calhar ela própria pensava isso que ainda estaria na creche.

Mas agora já melhorou bastante... já tem cuidado com as coisas dela... quer ser melhor, já não está tão esquecida... já consegue começar e acabar um trabalho! Ela às vezes chateava-se e não queria acabar um trabalho!

Isso também poderia ser um entrave... não querer fazer as coisas... antes fazia grandes birras... mas tem melhorado imenso.

E: Mas também foram identificadas quais as áreas fortes que a poderiam ajudar nesta mudança?

R: Bem, ela esforça-se muito! Quando vê que não consegue ela fica chateada com ela própria. Porque ela gosta de fazer as coisas... ela vê que não consegue e fica aborrecida.

E: E foi possível a Catarina conhecer a escola antes do início das aulas?

R: Sim sim ela já conhecia... tinha lá amigos que já lá andavam e portanto não era um espaço completamente novo... muitos colegas da creche foram com ela para o colégio e isso ajudou imenso!

E: Mas nunca foram realizadas atividades específicas de transição?

R: Não não... isso não!

Mas ela ia preparada do pré-escolar a saber já fazer o nome dela.

Claro que agora na escola é diferente. Ela tem que acompanhar a turma... ela teve um bocadinho de dificuldade no português, mas também tem terapia da fala... mas já começou a ler tem evoluído imenso. Há pessoas que ficam espantadas!

Ela esforça-se imenso... gosta de aprender.

Mas nós metemos a Catarina na escola uma semana antes de as aulas começarem. O colégio não fecha... e ela adaptou-se lindamente! Não houve um único dia em que ela pedisse para ir embora, ou dissesse que não queria ir mais! Nunca fez uma birra, gosta... já sabe por exemplo que 4ª tem natação, na terça é patinagem. E por exemplo... a patinagem... ela tinha imensas dificuldades motoras... olhe já anda de patins, gosta de dançar... é uma lutadora a minha filha! Não tivesse ela nascido de 6 meses e lutar para viver.

E: E conheceu a professora antes do início das aulas?

R: Não não...

E: Com todas as decisões que teve tomar, como se sentiu... preocupada... sentiu diferenças?

R: Eu acho que senti... aliás todos os pais... sentimo-nos desamparados... estamos habituados ali àquele acompanhamento... aquele ombro... e de repente deixa de se ter.

Mas eu continuo a ter contato com elas, de vez em quando elas ligam a perguntar como esta a correr a escola à Catarina. A psicóloga do colégio também me liga para dizer como vão as coisas...

Mas há um bom apoio da escola... sinto um grande apoio na escola.... E isso revê-se na Catarina. Ela está mais calma mais responsável, já traz recados para casa... por exemplo a semana passada ela chega a casa e diz “amanha não tenho patinagem porque a professora não vai!” portanto já é capaz de transmitir recados, tem responsabilidade.

E: e consegue identificar ao longo deste processo algum momento mais negativo, ou mais stressante?

R: O momento mais stressante para mim foi o termos que decidir... decidir se a colocaríamos numa escola pública se num colégio... nós queríamos o melhor para a Catarina! E pronto muito preocupados... mas a RC acompanhou-nos muito ao longo deste processo... e nós até andamos a ver outros colégios sem ser este e depois vimos escolas públicas, já não sabíamos nada.

Mas depois como nós tínhamos referências ali do colégio, os colegas dela foram praticamente todos para lá... o que foi bom, ela sentiu-se acompanhada... se bem que ela acabou por ficar numa turma sem nenhum colega da creche... mas adaptou-se bem... com as amizades que fez... deu-se logo com toda a gente! Ela é muito social... até é convidada para os aniversários!

E: Portanto e já vem vindo a falar, mas consegue identificar aspetos positivos que facilitaram a mudança?

R: Claro... os colegas todos foram para ali, é muito social, já conhecia a escola... como já se conhecia as pessoas ao início, damos logo mais confiança... e é sempre melhor do que cair de para quedas num sítio onde não se conhece ninguém não é?

E: Que expetativas tinha em relação ao futuro... a esta mudança?

R: Eu... como mãe ambiciono que a minha filha tenha sempre boas notas e queira ir para a universidade... pensar além! Que ela esteja sempre a gostar dos estudos e se aplique.

Ela gosta imenso de atividades físicas... e é bom porque tem tudo no colégio, tudo! Se não tinha que a ir buscar à escola... pô-la ali acoli...

Ela no colégio, eu vou buscá-la às 5 horas já fez atividades todas e até explicação! Se bem que vem sempre com trabalhos de casa por fazer... mas também os professores exageram! Um dia destes trouxe 7 páginas de português para fazer... é demais!

Ah... eu não tinha dito! Esta explicação é uma explicação normal... porque há lá um professor de educação especial mas é pago à parte! E ela agora com terapia da fala

Pronto assim tem uma auxiliar que olha mais por ela... apesar de a professora ter insistido algumas vezes em pô-la na educação especial... mas infelizmente a nível monetário não dá. Já pago 495 € no colégio! Mais 80 € de terapia da fala... se para o ano já não precisar de terapia da fala... proto... isto é bom porque é tudo no colégio. A psicóloga também está inserida no valor da mensalidade é assim...

E: Portanto referiu que era uma criança muito sociável... mas chegou a ter problemas em relação à inclusão da Catarina na escola?

R: Ai, ela nunca teve problemas de inclusão... quando entrou na creche, se calhar porque esteve ate a essa altura com a avó, ela brincava muito sozinha, não gostava de partilhar o espaço dela com os outros... e ao longo da creche, com as outras crianças, foi-se habituando!

Por isso e que eu digo que todas as crianças devem ir para a creche... aprender a partilhar!

E ela agora, gosta muito dos amigos... traz sempre convites de aniversário.

Mas sabe... Ela foi muito ajudada... as técnicas de Intervenção precoce foram impecáveis, mesmo até a diretora la da intervenção, trabalhamos sempre juntos!

E: Como referiu tiveram um período mais difícil de indecisão relativamente à decisão da escola, mas depois da escolha como correu o resto do processo?

R: É assim, mesmo já com a escola decidida eu tive medo não é?! Qual é o pai que não sofre ao deixar o filho na escola, no primeiro dia de aulas.

Em relação à Catarina correu bem... porque ela adaptou-se bem. Não vinha chateada da escola, nem ansiosa.

Lá na escola de manhã podemos entrar, mas à tarde ficamos no portão e eles chamam as crianças... e é giro vê-la na escola... lá chamam pelo nome dela e lá vai ela buscar as suas coisinhas e vem ter comigo!

Só me chamam la dentro quando ela se porta mal... ela ao início fazia umas birras descomunais... mas agora está mais calma!

E: E portanto tinha-me dito que não tinha sido realizada nenhuma atividade específica para a transição, para facilitar a mudança de escola...

R: não, porque ela aqui na creche... já estavam a aprender os números, as letras... já escreviam o nome e ela estava a acompanhar bem a turma!

E: E se calhar não tanto para a Catarina, mas para crianças com mais dificuldades, o que acha que poderia ser feito para ajudar na mudança de escola?

R: ah acho que uma semana antes de a escola começar deviam deixar as crianças frequentarem a escola! Ela por exemplo teve uma semana antes lá no colégio, não em sala de aula, mas pode brincar, conhecer o espaço, as salas, os colegas, as auxiliares as empregadas e acabou por conhecer toda a gente.

Esta semana realizou-se porque tanto eu como o pai tivemos que trabalhar... mas foi muito bom assim. Não caiu de para quedas na escola a ser obrigada a aprender logo! Sem conhecer ninguém, não seria fácil.

E: que importância é que atribuiu aos procedimentos de transição?

R: é assim no meu caso, como ela estava no particular eu tinha uma amizade...sabia que podia contar com elas para o que fosse necessário. Mas infelizmente, há pais que não tem possibilidade de pôr os filhos num colégio e têm que os pôr numa escola pública. E uma criança se calhar com mais dificuldades do que as da Catarina cair numa escola pública é um drama! Sem um acompanhamento específico... porque eles estão a cortar em tudo no público, por exemplo as auxiliares. É difícil ter uma pessoa ao lado constantemente ao lado dessa criança.

E: E portanto sente que foi apoiada ao longo da transição...?

R: Eu acredito que elas preparem bem... no meu caso prepararam! O meu maior medo era ela ir para uma escola pública e deixar de ter apoio por causa dos cortes do estado. Infelizmente é assim...

Sei que há uma escola no [local x], os meus vizinhos que também tem filhos com problemas puseram lá os filhos, que aquilo é do ensino especial e pronto acho que não são tao acompanhados. Mas eu também não conheço a escola! Ah e eles têm um atraso muito diferente do da Catarina! Por exemplo para a Catarina não acho que fosse indicado... porque em vez de aprender, ela iria desaprender. E ela ali no colégio como tem meninos, posso dizer “normais” eles acabam por puxar mais por ela... não é?! Ela ao ver os outros também quer chegar. Foi ela própria que pediu à professora para fazer o nome completo... porque queria fazer o nome completo e a professora a ela não tinha mandado... e a Catarina conseguiu!

Isto do nome é um exemplo... porque foram feitas algumas adaptações para o caso da Catarina. Tem lá no relatório dela... por exemplo os testes e assim!

Acho mesmo que as crianças podiam e podem ser inseridas numa turma regular... a Catarina aprende com os outros também porque vê a turma e quer acompanhar. A própria turma motiva!

E: E avaliando todo o processo de transição para esta escola...

Foi um processo que correu muito bem! Tem muitas atividades, agora começa a praia... e ainda tem uma semana de acampamento, isso é que eu ainda não sei se vou ser capaz de a deixar ir sozinha, sou um bocado mãe galinha.

Como eu disse a RC acompanhou-me sempre! Ia às reuniões, falava sempre da Catarina, passava todas as informações para a conhecerem bem! Foi impecável mesmo, foram amigas, foram família.

Ainda bem que nós tivemos uns vizinhos de cima que tiveram gémeos com problemas... foram eles que nos falaram da Intervenção precoce.

Há pouca informação, acredite que há! Isto porque por exemplo, aqui com a instituição as pessoas acham que isto é só para deficientes! E não é. E muitas vezes não sabem que a instituição tem IP, tem este tipo de acompanhamento.

O hospital por exemplo não me indicou nada! Quem me poderia ajudar, nada... só tinha consultas de desenvolvimento e vinha cá para fora sem informação nenhuma, sem saber nada... era um desespero! Chegamos à instituição desesperados, sem apoio... elas ajudaram muito.

A minha filha nasceu prematura... e no hospital... bem ela continua a ser acompanhada no hospital... tem as consultas de desenvolvimento no hospital e quando era pequena tinha 2 vezes por semana fisioterapia... não tem nada a ver não é? O que é que isso faria pela minha filha?

E ela vai lá às consultas ao hospital, para fazer avaliação... e eu às vezes até fico piurça!!! Então a Catarina não conhece a psicóloga que a vai avaliar... era só uma hora com ela... e quando a Catarina não conhece e não gosta, é escusado... e uma psicóloga não pode avaliar ninguém em uma hora... não dá. Aquilo eram três sessões: na primeira faziam perguntas aos pais, depois era com a Catarina, depois com os pais novamente. E não é uma hora, em que ela está sozinha com a Catarina que vai avaliar a minha filha! Se a Catarina em casa faz as coisas... não é psicóloga que me vai dizer que ela não é capaz. Não admito... até elas na creche ficavam espantadas.

Mas digo-lhe eu tive muita sorte em ter uns vizinhos que me ajudaram... e depois a instituição e mesmo agora a escola estou muito contente!

Mas de certeza que há pais desamparados... porque não há mesmo informação! Nos hospitais não nos ajudam. E eu acho mesmo que nos hospitais quando dizem que os nossos filhos têm problemas, deviam indicar sítios que nos pudessem ajudar.

A Intervenção Precoce acabou por ser tudo para mim... somos uma família, criámos um laço de amizade mesmo... são aquele colo que nós precisamos.

Sim porque os nossos filhos precisam de ajuda, mas nós também... e elas às vezes ensinam-nos a ser melhores pais!

Espero mesmo que as coisas mudem e que ajudem ainda mais as famílias.

Entrevista n.º 9

DATA: 27 Maio de 2013

ENTREVISTADA: (PC 9) Júlia

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Júlio

LOCAL DA ENTREVISTA: Casa da entrevistada

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 48'

Boa tarde.

Tal como combinado, no âmbito do meu estudo, vou fazer-lhe umas perguntas sobre o processo de transição do Júlio.

Considere a transição como a passagem do Jardim-de-Infância para o 1.º ciclo como um processo que deverá ocorrer algum tempo antes da mudança de ciclo e deverá continuar por alguns meses após a transição, envolvendo a família, a criança e os técnicos/professores.

E: Como vimos no preenchimento do questionário, o Júlio começou a receber apoio da Intervenção Precoce com 2 anos. Tinha apoio domiciliário e no Jardim de Infância.

Sim... eu andava preocupada, já por volta de um ano... e diziam-me “Você quer comparar um filho com outro? Não isso aí... cada criança é uma criança, cada caso é um caso”.

Mas depois procuramos um fisiatra e a médica disse ... o primeiro diagnostico era... como era... as palavras fogem-me... as crianças que não param quietas, como é?! Não é hiperatividade, é pior... quer dizer isso é uma característica do que ele... ah pronto, autista era isso...

Bem eu não sabia o que era autismo, nem nunca me explicaram. Claro, a médica sem paciência, despejava tanta informação... eu não sabia nada... em conversa com uma pessoa na rua e falamos sobre isso eu só dizia “Oh meu Deus! O meu filho não é assim” quando eu vi que era eu entrei em pânico, quando vi mesmo o que era. Vi as características, vi uns vídeos, entrei em pânico mesmo, só dizia o meu filho não é assim... ele só não fala! Tá bem que ele

não para quieto, mas eu também nunca vi miúdo que fosse parado, até porque quando estão muito quietos, é porque estão doentes (risos).

Mas depois viram que não tinha... porque ele estava doente, foi uma consulta normal e a médica, como o ia ver pela primeira vez, viu o processo e estava preparada para receber uma criança autista. Mas assim que o Júlio entrou... a doutora pôs-se a conversar com ele... claro com o pouco que ele dizia. Conversaram, depois pediu-lhe para dar um abraço, ele deu, pediu para dar um beijinho, ele deu... e ela disse “oh mãe... desculpe, mas eu já lidei com tantos meninos autistas, sou médica há 40 anos e eu acho que ele não é... deviam rever o diagnóstico!”

Portanto ele agora não tem diagnóstico claro, mas dizem que é atraso no desenvolvimento.

Portanto ele tem muitas dificuldades na fala... que está muito melhor mesmo, em termos de fala ele melhorou bastante. Ele conversa, faz perguntas... O que ele tem hoje ainda é algum atraso no desenvolvimento.

E: Fazendo uma retrospectiva, qual a sua satisfação com o apoio prestado pela Intervenção Precoce?

R: Bem aquela equipa que o acompanhou... foi um apoio, foi aquela base de suporte.

Porque eu quando andei naquela fase, em que estava perdida, não sabia para onde me virar, não sabia o que fazer nem como fazer... ele teve uma menina antes da RC, mas foi pouco tempo. Depois chegou a RC e foi tudo... espetacular. Dizia-me como as coisas devia ser... ela é que me explicou muita coisa que eu não sabia, tal como o autismo.

Porque eu quando me disseram que era autismo eu fui pesquisar e olhava sempre para o mais grave! E ela disse não... autismo é do 0 a... depende não tem que olhar para o pior porque não é assim.

E limitavam-no completamente! Diziam que ele não sabia, ele não fazia, ele não isto... ela disse não “Olha há autistas que não tem nada a ver... depende, vamos trabalhar, vamos ver... espero que ele tenha algumas capacidades”

E pronto foi muito bom mesmo!

O primeiro conselho foi colocá-lo no jardim de infância... só que foi difícil, nada fácil mesmo!

Portanto ele entrou no Jardim de infância quase com 4 anos... mas depois foi muito bom, o convívio com outras crianças. Depois com a ajuda da intervenção precoce, foi muito bem.

Portanto a satisfação é mesmo 100%. Tenho saudades da RC e o meu filho também... ele diz “oh mãe e a RC” e ele tem um terapeuta da fala uma vez por semana e ele já sabia que num dia vinha o terapeuta no outro vinha ela”

Mas a RC às vezes vai lá escola e vê se ele está bem....

E Atualmente o Júlio está no 1.º ciclo. Gostaria de saber, quais as razões que fundamentaram a escolha da escola atual.

R: Foi complicado... ela explicou-me que só podia acompanhar até esse ano... eu só dizia “Oh meu Deus e agora o que é que eu vou fazer?!”. Mas pronto assim que ela terminou... ainda um pouco antes tratámos das coisas. Também andei a ver da terapia da fala, tentei que fosse por mim... mas não conseguia com os meus rendimentos e tive que pedir à assistência social então... com a assistência social não foi fácil... foi demorado.

Mas foi quase quando ele estava a terminar substituiu-se pelo terapeuta da fala então foi quase como uma ligação, como um preencher daquele vazio.

Foi difícil ter que escolher foi... bem mas eu escolhi a escola onde ele está porque os amiguinhos foram todos para lá também e a professora da educação especial foi para essa escola também então acompanha-o hoje!

Mas isto foi uma bola que passaram para mim... eu tive que decidir para que escola ele ia... mas depois eu pensei... ah e também elas falaram-me que havia a hipótese de ele ficar mais um ano... mas eu pensei e disse não ele em termos de tamanho é grande, não ia correr bem... e os amiguinhos iam passar todos e ele ficar lá não me parecia boa ideia! Acho que o iria limitar... se ele tivesse que repetir... que repetisse depois na primária.

E: e recorda-se quando se começou a tratar das coisas da mudança da escola?

R: Acho que foi assim a meio do ano letivo do jardim de infância.

Mas primeiro elas disseram-me que seria bom ele ir para uma escola adequada. Mas eu acho que não... o que me interessava era ele ir para uma escola normal. Era melhor ele ir para uma escola onde estivesse com os amigos... porque ele ir para uma escola onde tivesse que adotar muita coisa, eu achava, na minha opinião claro, uma mãe que estava aí sem norte... não, eu

achei que era melhor ir para uma escola normal... vamos tentar, vamos experimentar ver como é e consoante correr esse primeiro eu depois vou decidir o que fazer!

E: E quem tomou a decisão da escola a frequentar?

R: Fui eu, passaram mesmo a bola para mim!

E: E portanto teve oportunidade de discutir o que fazer, partilhar as suas dúvidas com a RC?

R: sim sim... tivemos várias reuniões fomos falando... a RC, a professora da educação especial e a educadora, conversávamos é...

Ah e também entretanto apareceram uns professores também não sei de onde... a prometerem uns apoios... e eu confiei mas não tive nada! Vindo deles, nada mesmo. Mas felizmente, quando se fecha uma porta abre-se outra e tive pessoas que me apoiaram muito, deram-me força e coragem para não desistir, porque conforme... quando comecei com aquela médica que era impaciente eu sinceramente achava que se calhar ia desistir. Porque não tinha informação... ela falava comigo como se fôssemos colegas e eu não percebia nada daquilo. Eu nunca vi uma criança autista na vida... às vezes via na televisão mas nem ligava mesmo. Só depois é que fiquei mais atenta!

Mas depois quando isso caiu como uma bomba para mim... não tinha informação não tinha nada... foi muito difícil para mim, foi complicado. Até prontos. Só uma grande ajuda da intervenção precoce, a professora... foi muito paciente porque por exemplo as crianças entre elas magoam-se todas elas magoam-se... mas se fosse o Júlio... ui ele tem isso... às vezes me chocava bastante vinha mesmo triste. Qual é a criança que no infantário não magoa? Só uma pessoa tendo um filho nessa situação, estando dentro é que sabe... é verdade. Com os outros é normal... mas quando vem do meu filho... “ele tem um problema”.

Mas felizmente tive pessoas... a RC principalmente, que me apoiou muito e as professoras depois... e tinha uma sala com 3 crianças com algum atraso então ela já... no início tinha o pé atrás, mas depois ela viu que não que dava.

E a educadora que terminou o último ano do infantário foi muito boa também! Com muita experiência.

E: E explicaram-lhe qual a legislação, por exemplo o decreto-lei 3/2008, quais os seus direitos, os seus deveres?

R: Explicaram tudo... porque eu não percebia nada mesmo!

E: quando se decidiu qual era a escola, foi ajudada a conhecer a escola, a professora ainda antes de as aulas começarem?

R: Não não... não tive nenhuma oportunidade. A escola é tao perto e eu nem conhecia, está num beco. Só se via um portão grande... pensei que era uma garagem! Eu não sabia que era uma escola. Diziam-me “olha que é a número 4” e eu pensava “mas onde é a número 4?!” passava por lá e não via nada... mas depois vi espreitei o portão. Mas não tive oportunidade de conhecer a escola, nem os professores nem nada.

Ainda me diziam “ah ele como é assim é pouco calmo ele não devia ir para aquela escola porque as crianças lá são muito irrequietas, muito agitadas. E eu disse “oh eu nunca vi crianças não agitadas sinceramente... ele vai la porque os amiguinhos vão e há hipótese de continuar com a mesma professora!”.

Pronto eu inscrevi-o e depois no primeiro dia de aulas, tivemos reunião normal com a professora, ela já tinha informação.

Foi aquela conversa no geral. Depois quem quisesse ficar... eu fiquei. Ela disse “Já li e portanto vamos começar!”. O primeiro dia também foi só ele conhecer a professora, a maioria dos amigos também foram com ele... havia só 2 que não eram, então o primeiro dia prontos...

Depois trocámos telefone. Mas também, menos de uma semana, essa professora adoeceu, foi substituída. E depois quando ela ficou boa e voltou assim nós pais e até as crianças ficaram... porque afinal não conhecíamos a professora não é? Tinha corrido muito bem com a substituta, muito paciente em tudo! Em qualquer hora podíamos telefonar. O início foi complicado, as crianças estranharam... mas também como essa professora ainda está lá na escola, as crianças vão lá... mas foi uma transição pronto.

Mas com esta também podemos falar de tudo, tudo mesmo.

E: e em relação aos apoios do Júlio....

R: sim ele tem terapia da fala

E: em relação a esse apoio, conseguiram garantir ainda antes da entrada no 1.º ano?

R: sim sim... tudo. O terapeuta até disse “há mães que lutam... nem sei... oh mãe vá tratar já um pouco antes do fim do ano, porque senão é complicado”. E eu fui lá tratar das coisas, da papelada. Fui lá e a senhora que me atendeu disse “oh mãe mas se é para continuar, não precisa de tratar nada!”. Fui enganada! Porque depois recebi uma carta a dizer “não agora terminou, tem que tratar de novo”. Bem eu não tinha como comprovar que já lá tinha estado, e pronto tratei de tudo.

O que é que a escola fez? Só me deu os impressos e disse “preencha e leva”. Mais nada! Não disseram “vai no agrupamento vai lá e entrega isto e isto”, não nada. Então eu ia lá e diziam “falta isto” eu voltava “falta aquilo”, depois caducava. Disseram-me para entregar à Segurança Social eu entreguei. Depois recebi uma carta da Segurança a dizer “olha falta aquele papel, mas é para entregar à DREL”.

À DREL? Mas que é isso?! Pensava eu... tive que ir lá perguntar... pronto lá me disseram que era qualquer coisa direção educação em Lisboa. Lá fui para Lisboa, perguntar onde era, consegui chegar – “oh mãe e o resto?” disseram lá: “que resto?” – oh mãe então falta aquilo e aquilo” e eu disse que tinha entregue na Segurança... - “não pode entregar lá nada, porque depois tem que entregar para aqui e perde-se é muita viagem! Você pega tudo e traz cá”. Só dizia “por favor não façam mais isso comigo”.

Bem, o futuro terapeuta, tinha-me dito “mãe faz copia de tudo! Mas tudo mesmo! Porque eles vão perder as coisas”.

Então eu tinha as cópias, foi só chegar a casa, fazer a cópia das cópias e ir lá na segunda entregar.

E: e um contato-chave para a nova escola, foi-lhe indicado?

R: Não

E: Ainda há continuidade no acompanhamento?

Sim ficou uma amizade... terminou o que era para ser feito, mas o laço não se quebrou. Ela preocupa-se, liga-me para saber se está tudo bem! Volta e meia vai lá visitá-lo. Às vezes ainda vai aí fazer uns trabalhozinhos.

E: e sabe se a RC teve oportunidade de se reunir com a professora do 1.º ano?

É assim com a professora não sei. Quando terminou o infantário ela reuniu-se com a educadora... aí eu sei que deram a sua opinião, mostraram o trabalho feito.

Depois sei que houve outra reunião também com o terapeuta, passou muita informação.

Mas com a professora não. Agora com a professora de ensino especial, claro! Estiveram muitas vezes juntas, passaram informação

E: Muito bem e frisou muito a questão de papéis, mas acha que as coisas foram feitas a tempo?

É assim, se a pessoa recebe a informação toda, completa, tudo de uma vez... as coisas nem demoram muito, eles não funcionam assim tão mal, pelo menos eu tive sorte. Agora o terapeuta diz que eu tenho tido sorte e que há muitos pais que desistem.

Mas eu não posso desistir, vou insistir sempre

A única demora que houve é que nunca dizem tudo de uma vez. Agora quando fui à DREL lá já me deram um papel com tudo o que tinha que trazer.

Agora eu acho que quando a pessoa tem todos os papéis, a DREL não demora. Em menos de 5 dias eu tive a resposta.

Agora dar informação errada, dificulta não é?

E: e em relação ao Júlio, conseguiram identificar as barreiras?

Já se dizia... bem ele como ia continuar com os amigos isso não seria difícil.

O pior seria a aprendizagem... aprender, decorar. Mas eu vou fazer tudo o que estiver ao meu alcance.

Mas ele entrou para o 1.º ano a saber juntar as sílabas.

Supostamente teria muita dificuldade a ler... foi o primeiro a aprender a ler, nem deixava os outros responderem!

O que estamos a trabalhar muito é a matemática, tá puxado.

E a memória... e a atenção... é difícil!

E a professora do ensino especial sugeriu medicação eu tinha medo porque não queria que o viciasse... ainda tivemos que ajustar medicação, agora esta melhor!

E: e áreas fortes?

Ai os amigos, a professora de educação especial... foi muito bom. Ele não estranhou nada!

Ah e na pré faziam muitas vezes... como é que se chama? Ah sei, articulação! Eles iam à escola, alunos do primeiro ano iam à pré... foi muito bom. Ele vinha todo feliz... fui à escola... e pronto assim conheceu a escola antes.

E: e a professora, conheceu antes do início?

R: Não.

E: e como avalia o processo de transição?

Foi muito bom, foi positivo. Tudo funcionou... as dificuldades que tinha, ultrapassou muitas...

E. e como se sentiu ao longo do processo?

Ah não foi fácil... foi muito complicado! Porque eu já não sabia se tinha decidido bem se mal...

Os professores deram sugestões mas eu é que tive que decidir. Então eu pensei muita vez “espero bem estar a tomar a decisão certa”. Mas passei dias e noites a pensar bastante, mas depois tudo correu bem!

E: e consegue identificar algum momento mais negativo?

R: Digamos... foi por achar que ele em termos de ... seria supostamente uma criança que não aprenderia as coisas.

Agora diziam-me “não fiques assim, o teu filho um dia pode vir a ser jardineiro!” ora eu não sonho que o meu filho seja jardineiro. Não é mau... mas seria a última opção. Então uma criança na pré e já estão a limitar o que fazer?

Então quando me dizem isto... eu fico... porquê limitar a criança?

E: E momentos positivos?

R: Bem eu sempre acreditei que ele pode... não o queria limitar. Nem que seja uma criança que pode gostar da escola... ele vai fazer o que puder! E ele tem vontade... ele fica frustrado às vezes quando não consegue fazer as coisas.

E: e como avalia a ajuda prestada?

R: bem em termos de papéis sim... decisão não, passaram a bola. Mais complicado ainda porque o pai não adianta falar com ele. Somos separados e não colabora em nada... ele decidiu assim... então não foi fácil.

Mas a escola aconselhou-me em termos de papeis, disse qual seria a melhor escola.

E acha que os procedimentos de transição são importantes?

Eu acho que são. Eu quando faziam essa articulação eu não compreendia o porque... não tinha noção. Agora hoje em dia, acho que foi muito positivo essa articulação. Já conheciam a escola, a biblioteca brincaram com os novos amigos. É muito importante sim.

E o que poderia ainda ter sido feito?

Eu não sei... porque muitas decisões que tomei sozinha, podiam ter sido piores né?

E: e em relação à inclusão. Acha que correu bem?

Não porque foi continuação! As brincadeiras são as mesmas, os pais são os mesmos.

Deveria ser sempre assim... é dolorosa para uma criança mudar de escola, onde não conhece nada!

E: E o que sentiu com o fim da IP?

R: Primeiro: vazio! Eu acho que devia haver mais acompanhamento... na IP foi o b-a-ba!

Aprendi muito com ela... muita coisa. Ela entrega-se mesmo... parece uma mãe, nem muitas mães fazem aquilo.

Foi complicado para os dois. Foi mesmo... devia haver mais acompanhamento a partir do 1.º ano, mas também há tantos cortes não há dinheiro.

Mas na realidade estou feliz com a escola e com a professora, damo-nos bem... funcionamos bem!

Entrevista n.º 10

DATA: 28 Maio de 2013

ENTREVISTADA: (PC 10) mãe do João

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: João

LOCAL DA ENTREVISTA: Casa da entrevistada

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 1'55''

Boa tarde.

Tal como combinado, no âmbito do meu estudo, vou fazer-lhe umas perguntas sobre o processo de transição do João.

Considere a transição como a passagem do Jardim-de-Infância para o 1.º ciclo como um processo que deverá ocorrer algum tempo antes da mudança de ciclo e deverá continuar por alguns meses após a transição, envolvendo a família, a criança e os técnicos/professores.

E: Como avalia o apoio da Intervenção Precoce?

R: Excelente. Tenho muita pena que a RC... que este apoio não tivesse continuado. Porque acho que da mesma maneira que foi importante mesmo para a educadora de sala o apoio e orientação por parte da equipa de intervenção, também seria uma mais valia para a professora do ensino primário. Na intervenção precoce, tinha uma pessoa sempre ali a quem recorrer... e aqui.

E: Não lhe foi indicado um contato-chave para esta transição?

Não...

Repare uma turma em que são 24 crianças cada uma com a sua característica, ritmos, individualidades, mas com um elemento que por vezes é desestabilizador e que às vezes requer da parte da professora uma atenção ou uma atitude diferente dos demais e acho que aí tinha sido muito positivo... tinha acima de tudo evitado alguma frustração, desânimo,

desespero que eu às vezes sinto da parte da professora, porque muitas vezes fica desorientada, sem saber “eu obrigo, eu não obrigo”. “Eu faço diferente ou não faço... muitas vezes eu facilitei ao principio... mas devia tê-lo feito?”. O João teve alguns problemas no respeito à autoridade. Também já tinha tido alguns problemas na pré: o desafio da autoridade. Mas pronto, também é uma característica muito própria... e como a professora andou ali um bocadinho a tentar conhecê-lo, a autoridade desvaneceu-se. Mas agora já conseguiu recuperar a autoridade e ele já percebe que quando se diz não é não.

Mas nesse sentido acho que teria sido uma mais valia imensa esse apoio ter-se prolongado... já não digo todo o 1.º ciclo, mas pelo menos no 1.º ano. Porque o João está com apoio psicológico, sim. Mas ok, é feito uma vez por semana, fora da sala de aula, fora da escola. Tem a professora de ensino especial, que não interfere nada no ambiente de sala de aula... e a sala de aula? Onde foi sempre o problema, não há apoio nenhum... e aí é que eu acho que a intervenção da IP é uma mais valia.

Porque pré escolar... e agora é atirado aos lobos? Porque por vezes quem é apanhado do outro lado da barricada não tem conhecimento, ou suporte para levar isto no melhor caminho.

E eu acho que teria sido uma mais valia... este ano letivo tenho apregoado muitas vezes o nome da RC, “fazes-me tanta falta”. Teria sido uma mais valia, acima de tudo para a professora poder ter uma atitude mais positiva enquanto docente. Eu senti-a muitas vezes perdida. Ela tem feito um trabalho de louvar, indo pessoalmente ver informação sobre a temática... ver algumas técnicas publicadas, nomeadamente na sociedade portuguesa de portadores de síndrome de asperger, a APPSA, que tem um guia para pais e professores e eu cedi-lhe e ela devorou tudo... no sentido de ver como consegue encaixar aquelas recomendações.

Agora, só há um mês é que a psicóloga deu algum apoio... só agora... muito tardio.

Claro, se a professora de ensino especial fosse a mesma do ano passado, digo-lhe, ela já conhecendo o João, sabendo as manhas, já tendo mais arcaboço a intervenção poderia ser uma vez por trimestre irem lá... só fazerem supervisão.

Agora professora diferente, temáticas diferentes... o estar sentado. Na pré é muito diferente: ora estamos no tapete, nos jogos e passar para a sala de aula, sentado e estar na mesa a olhar para a professora, ouvir alguém a debitar informação, não foi fácil para o João.

E se calhar aí a intervenção pudesse ajudá-lo a entender tudo. Mas com o João, há atividades tão simples como chegar à sala, sentar, abrir a mochila, tirar o caderno e o estojo... ele não conseguia perceber aquilo pronto. Uma coisa tão simples como: “quando chegamos à sala o que temos que fazer? Então abrimos a nossa mochila, tiramos o caderno e o estojo”.

Tão simples, para ele não funcionava... porque ninguém lhe estabeleceu essa rotina. Até eu perceber isto demorei muito tempo. Até hoje, a professora tem que dizer todos os dias “João qual é a primeira coisa que fazemos quando chegamos à sala?”.

Nessa transição que talvez tivesse sido importante explicar à professora “olhe vamos estabelecer...” esta conversa já eu estou a tê-la hoje com a professora de forma a planear o 2.º ano, o próximo ano letivo. Ou seja, logo ao princípio devíamos estabelecer rotinas, um plano de rotinas, para logo no 1.º dia de aulas, podemos levar as coisas por aí fora!

E: nesta transição para o 1.º ano não foram realizadas atividades específicas que ajudassem à entrada do 1º ano?

R: prepará-lo acima de tudo para o que seria diferente... não foi um trabalho realizado não.

Demorei um tempo a perceber que ele não estava a fazer essa rotina. Também por desconhecimento da professora, é aflitivo não é? Não se apercebeu que para aquela criança em específico aquilo não era tão natural assim...

Uma rotina tão simples, ele não fazia... e hoje em dia é preciso relembrá-lo todos os dias.

E: e teve oportunidade de conhecer a professora antes do início do ano letivo?

R: não, não. Eu só conheci a professora menos de uma semana antes de as aulas começarem, nem reuni em privado com a professora, foi geral com a turma.

Tinha havido o pedido da RC para que essa reunião se realizasse antes, mas essa reunião só aconteceu depois de o ano letivo começar... foi por conjugação de disponibilidades, mas também ao início demorou a ter por parte do agrupamento a ter a confirmação ou autorização que o João continuaria a ser um caso particular, porque para algumas técnicas do agrupamento

o João não iria necessitar de nenhum plano pedagógico individualizado. Não iria precisar de apoio nenhum, ou seja era uma criança que iria entrar para o 1.º ano como os outros.

Como eu durante aquela semana fiz um bocadinho de finca pé e recorri à RC e só depois então é que se decidiu realizar essa dita reunião, porque eu também tive a ajuda da unidade de ensino estruturado local, que pressionou o agrupamento e só depois é que se realizou a dita reunião. Comigo, RC, a professora de ensino primário, a professora de educação especial, a educadora do pré escolar e a responsável do ensino especial do agrupamento.

Ou seja já tínhamos passado aqui uma semana ou duas do início da escola... já era muito tempo.

Esta professora já sabia que o João tinha uma problemática diferente, porque eu quando a conheci disse que era a mãe do João que tem Asperger. E ela olhou e disse: “Asperger ou hiperatividade?” e eu disse: “as duas”. E ela disse: “Ah é que a mim disseram-me que ele era hiperativo”.

E ela de facto dizendo que era um hiperativo, mostrou-se tranquila, porque já conhecia a problemáticas, porque já tinha tido crianças com essa problemática.

E depois com o tempo percebeu que não era igual!

E só depois é que houve a dita reunião, onde foi passado este testemunho e foi aí que fomos insistindo com o apoio, com a psicóloga, insistindo, insistindo... posso dizer que o João começou a ter apoio de ensino especial em Janeiro. Só começou a ter apoio psicológico em fevereiro... como eu digo, fomos sempre insistindo, insistindo, insistindo...

Como lhe digo, desde o final do ano letivo passado e o princípio deste, para o agrupamento e para as pessoas que avaliaram o processo do João, ele não tinha nada! E foi preciso relatórios da pedopsiquiatra, da professora para que demonstrássemos que de facto era importante para o João ter outro apoio.

Foi um impasse... eu posso-lhe dizer que talvez por isso, hoje em dia temos um João em sala de aula que já se senta por períodos mais longos, começou a tomar medicação (ritalina e risperidona). É uma criança que ao princípio trabalhava, efetivamente trabalhava.... E tinha gosto, motivação e interesse. Hoje em dia é uma criança que para trabalhar efetivamente é difícil... e preciso às vezes fazer chantagem, negociar. Ele tem uma grande capacidade

cognitiva... pelo ouvido retém muito bem. Tem um cálculo mental excecional. Mas a português é uma chatice... é a caligrafia, ler textos, repetir letras... é terrível.

Passamos de um João que trabalhava para um João que não tem motivação, que trabalha pouco ou nada.

Não sei, não consigo avaliar se foi pelo facto de estarmos aqui muito tempo em indecisão. Se o ensino especial veio piorar, se foi da medicação, se foi ele próprio que “eu já sei isto tudo... não preciso disto para nada”. Ainda não consegui perceber muito bem.

Neste momento até pus a hipótese de ele estar com problemas a nível visual.

A mim deixa-me apreensiva ver a caligrafia do João agora, que é tosca, feita à pressa sem brio e a caligrafia em setembro, devia ser inversa. Ainda não consegui perceber o porquê e isso deixa-me desconfortável, porque ainda não consegui identificar a causa: se é ele, se é o que o rodeia, o sistema, a medicação...

E: e as expetativas que tinha?

Sinto que o progresso não foi grande coisa. É lógico que enquanto mãe fico orgulhosa quando a psicóloga diz que o João tem uma capacidade acima da média, fico contente que me digam que tem um cálculo mental incrível, ler um problema do livro de matemática e rapidamente me dá a resposta.

Este desinteresse que ele mostra em trabalhar já preocupa-me que não vá crescendo, como se fosse uma bola de neve e comece a crescer a partir de agora... e comece a crescer ainda mais esta desmotivação, porque esta desmotivação gera mais desmotivação.

Ele sabe mas é preciso trabalhar... eu costumo tentar chamá-lo à razão, mas é complicado.

Este desinteresse preocupa-me muito... era a minha preocupação maior, sempre foi... porque eu costumo dizer: “o meu filho há de ser aquilo que ele quiser ser... se quiser ser um bom varredor de ruas, há de ser um bom varredor, digno, trabalhador. Se quiser ser cientista, há-de ser bom trabalhador, digno...”. A minha competência enquanto mãe é arranjar os meios para o ajudar. Mas hoje em dia, todos nos precisamos do básico para ser alguém. É como eu costumo dizer “para ser varredor, tem que se ter o 9.º ano”.

Ele vai ser o que ele quiser, mas eu quero que ele seja uma criança, um jovem, um adulto, feliz, contente e realizado e conhecedor... depois faz do conhecimento a profissão que ele quiser.

Mas esta base preocupa-me, este início... quero-me preocupar agora com 7 anos, que ele não saiba escrever, não com 10 anos. Ele tem um cálculo mental fantástico, mas ok ele não sabe passar para o papel e é no secundário que eu me vou preocupar?

Quero que ele ponha os pés no carril e comece a andar agora... não é quando ele estiver no secundário... tem que ser agora, enquanto ele está tenro.

Eu se calhar fiz o erro de ler de mais: estatisticamente são crianças que se desmotivam, que abandonam os estudos, têm dificuldade em seguir uma profissão. E eu pergunto-me: se eu puder arranjar formas que contrariem estas estatísticas, vou contrariar.

Se ele não começar com alguma base, o que vai ser para o ano?

E ainda a semana passada falei com a professora, em sentarmo-nos e vermos já para o próximo ali uma estratégia de rotinas, porque ela já teve acesso ao plano curricular do próximo ano e então ela diz que é terrível, a matéria é muito complicada... ter que fazê-lo ler uma página inteira A4, quando nem 3 linhas ele lê....

E então já estamos a pensar... agora já não conseguimos fazer, como será no próximo ano letivo? E aí tanto eu como a professora, já andamos aqui numa certa angústia. Porque este tempo já passou....

E: nesta transição, estava com mais alguma preocupação relativamente à mudança de escola?

R: na mudança não estava preocupada, porque tanto a educadora de sala, como a RC fizeram um excelente trabalho. Houve o cuidado de muitas vezes levá-los um bocadinho às salas de aula, ou seja tirá-los da sala de brincadeira e informal e mostrar o que era uma sala de aula, com ensino formal, crianças sentadas a ouvir. E esse cuidado, não sei se é prática comum nas outras escolas mas acho que era importante. No final do ano passado o João chegava a fugir para a sala do 1º ano.

Ou seja, nesta entrada na sala de aula, eu estava relativamente tranquila. Como houve este cuidado em mostrar-lhes o que era uma sala de aula... eu achava que as coisas iriam passar em brando e correr tudo bem.

Também a escola é a mesma. Eu posso-lhe dizer que neste momento a sala dele é a mesma sala física da pré. A escola, os colegas, são basicamente os mesmos... ele conhecia a maioria dos colegas e os colegas a e ele.

Ai também estava tranquila e não estava preocupada na entrada do ensino primária.

Sem dúvida que dá outro conforto à criança, foi mesmo uma mais valia.

Alias eu não sou nada a favor que haja separação geográfica entre o pré escolar e o ensino primário, para as crianças não andarem perdidas. Porque se não é violentíssimo perde-se a noção do espaço, do conforto...

E: e foram realizadas atividades específicas para a transição?

Eu acho que deveria ter sido feito e na altura eu não pensei nos pormenores da mochila, do estojo.

Mas fez falta ver as rotinas de sala de aula. O que ia acontecer quando estivesse em sala de aula. O tempo de recreio também. Coisas que aparentemente são tão naturais e intuitivas que aqui teria sido positivo fazer um quadro ilustrativo com as rotinas de sala de aula: o que fazer quando chegamos à sala de aula, qual o material, como participar, fazer trabalhos, etc.

Às vezes a questão de sair da sala, ir para o recreio e voltar, que na pré acontecia exatamente igual, havia ali alturas em que o João não queria sair da sala de aula. Depois quando queria sair, já não dava, porque já tinha tocado para entrar.

Se houvesse a explicação do dia escolar, se calhar podíamos ter evitado algum nervosismo, destabilização, grito, choro, inquietação e frustração da parte dele... mas pronto! Lá está se logo desde o início houvesse este trabalhar de regulamentar o dia escolar talvez tivéssemos evitado muitas situações.

Eu não queria que o meu filho estivesse numa sala com 10 meninos com problemas... não o quero assim integrado, quero-o com as outras crianças e que se veja a inclusão que tanto se preconiza.

Mas atenção eu não acho que redução de turma para 24 crianças seja o mais certo.

Porque são 24 todas diferentes, com as suas características, com os seus ritmos. A professora é só uma. Mas depois tem lá um elemento que passa o dia inteiro a bater com a cadeira... não dá para ninguém...

Eu muitas vezes chego ali... é meu filho, mas custa-me os outros... porque oiço os meninos a dizer “dói-me a cabeça porque o João esteve o dia todo a gritar” “eu hoje não consegui fazer, porque o João esteve o dia inteiro a correr pela sala”. Pois é. São 24 crianças, a professora se quisesse ter um trabalho individualizado com o João...A professora devia tentar controlar a turma toda, dando atividades para a turma realizar, e dava apoio mais individualizado ao João. Quando acabasse as tarefas, podia responsabilizá-lo por outras atividades e assim... ele não só estaria mais integrado, como mais calmo... ia sentir-se importante porque ajudaria os outros. E a professora teria a situação minimamente controlada.

Agora com 24 pinguinhos de gente... é complicado...

Mas lá esta não há a noção do que são estas temáticas, por parte do Ministério de Educação. “Ah aquele menino tem Asperger não é? Ao abrigo do 3? Ok então para ele redução de turma, esta turma tinha 30 alunos passa a 25. Está resolvido o caso”; “Aqui é hiperativo... então tem...” mas e ninguém explicou que um hiperativo é diferente de um Asperger, que é diferente da trissomia 21? São todos diferentes, mas cada um precisa que o sistema seja um pouquinho moldado a eles.

Não me preocupa nada dizer que o João em vez de uma hora para fazer uma prova tenha duas. Não é no caso dele que isso o ajudará. Se percebesse da temática sabiam que no caso específico do Asperger, quanto maior o tempo, maior a dispersão. Ele tem é que fazer as tarefas segmentadas (por exemplo num dia faz uma página do teste, no dia a seguir faz outra)

Nós temos que mostrar às cabecinhas pensadoras que eles não são números, não são estatísticas... são pessoas com necessidades diferentes e que precisam de apoio. Às vezes são coisas tao simples... como mostrar o caminho... não fazer pelas pessoas!

Temos o exemplo do meu filho:

O agrupamento achava que o João era um caso menor, mas o João já estava ao abrigo do 3/2008 no pré escolar.

Diziam-me que “no final do 1.º período nós avaliamos”

Então mas e o que aconteceu no pré escolar? Não conta? Então as coisas não lhe corriam de feição e ele batia em toda a gente.

Bem quando me disseram que depois viam...Eu saltei entre agrupamento e ministério de educação e fui à unidade de ensino estruturado do [localidade] e expus o caso.

Contei tudo, mostrei toda a documentação, os vários relatórios da educadora, as respostas negativas, nomes das pessoas, tudo... e foi no meu entender por dedinho da intervenção precoce...

Eu até à véspera de a escola começar eu não sabia para que escola ele iria... que ironicamente é a mesma!

Eu sempre disse... o que tiver que ser será, embora fosse melhor ele ficar no mesmo ambiente, mas se tivesse que mudar, tudo bem... mas se tivesse que ir para outra escola eu disse ao João “a mãe não sabe para que escola vais... mas vai tudo correr bem.” Já a precaver que alguma coisa pudesse revirar à última da hora.

Porque a unidade de ensino estruturado achava que para ser nesta escola, teria que ser outro docente. Já com conhecimento e saber lidar com crianças diferentes... ter experiencia.

Depois tinha-se pensado noutra escola, mas não podia porque já não havia vagas de crianças com 3/2008. Não podia ser na outra porque a outra já tinha fechado inscrições... andámos aqui a... aliás eu e a unidade.

Porque para o agrupamento, o caso era menor e era ali que ele ficaria sem qualquer apoio e problemas.

“Na matricula a mãe escolheu que escola” – esta - “então se tem vaga é esta”.

E: e quando é começaram a falar efetivamente da transição?

R: Foi a meio do 2.º período, em que eu comecei a apalpar terreno nesse sentido... foi quando me comecei a deparar com todas estas incertezas. E fui levando este caminho da escola para a unidade, eu quando me desloquei à unidade... já foi em desespero de causa mesmo.

Porque o agrupamento, continuava a achar aquilo tudo no deixa andar. Depois as pessoas que iam à escola, nomeadamente a responsável do ensino especial... e ela olhava para nós com aquela cara... e dizia “sim mas eu acho que é um caso menor, não há razões para apoios”.

E eu tinha que contar tudo... expliquei-lhe tudo... O isolamento, a agressividade e isto e aquilo... e eu recebia a resposta de “mas isto não é caso para tanto”.

E eu saía daquelas reuniões e não havia suco nenhum... nada... para chegar ao início do ano letivo e não saíamos daquele registo. Nós deste lado a debitar informação e ela do outro lado da mesa a achar que aquilo tudo era assim um grande disparate, era frustrante!

Mas pronto a agir era já... e eu só pensava: E se eu não fizer nada agora, setembro chega num instante, a partir de agosto as instituições fecham e depois quando abrem é tudo às pressas: os horários, as turmas... ninguém vai ligar nada aquilo que eu vou dizer eu tenho que fazer isto já.

Fui, passei da escola para o agrupamento. Do agrupamento também achava que hierarquicamente acima não iam resolver nada... e eu em desespero de causa falei com outras pessoas e perguntei se havia outro sítio onde eu me pudesse fazer valer... eu até questioneei se aquilo que eu pedia era devido!

E depois tive algumas pessoas, algumas docentes, com conhecimento de casos semelhantes e mais graves, por exemplo com trissomias profundas ou com défices cognitivos, mas integradas na unidade escola. Com as suas limitações... alias eles não tem limitações, tem é capacidades diferentes e dificuldades diferentes e uma pessoa indicou-me um sítio e pessoas.

E eu fui e expus o caso e quando a senhora, depois de me ouvir, só disse “eu não acredito que um agrupamento diga que este menino é um caso menor... ele não é”.

E eu só perguntei o que tinha que fazer e não sou rica, não tenho hipótese de pôr o meu filho num colégio xpto, mas ajude-me por favor!

A senhora ficou com tudo... e disse que trataria de tudo.

E dois dias antes de a escola começar, liguei-lhe em desespero de causa e eu não sabia em que escola estaria o João. Eu não comprei um lápis, nem livros. E a senhora disse-me que o João ficaria na escola tal com a professora tal e só depois é que eu recebi uma chamada a dizer que era para estar presente na reunião de apresentação da escola.

E foi aí que conheci a professora...

Portanto tratar desta transição não foi perá fácil... não foi “faz a matrícula e deixa lá estar”.

A RC falou-me sim senhora em fazermos uma reunião de passagem de caso... mas que devia ser antes de a escola começar, uma semana antes que seja, para que possamos integrar a professora, como haver uma passagem de testemunho vá. Assim a RC passaria informação para a unidade de ensino especial... que a RC focava em todos os assuntos.

Mas eu do lado de lá via que não davam importância ao assunto.

Nem à Intervenção Precoce, a responsável do agrupamento ouvia... então a RC já o conhecia... com ótimos relatórios, com todas as informações. Ela é que estava lá no centro do problema com a criança.

Chegámos a reunir de 15 em 15 dias e falávamos da transição... que ele ia precisar de apoio, redução de turma e nada!

Portanto eu senti que não podia exigir mais da RC, nem ela era ouvida e eu sabia que o trabalho da Intervenção Precoce estava feito, bem feito e garantido.

E: e com o João, foi possível identificar as possíveis barreiras à mudança de ano?

Eu aí não sentia...

A minha principal preocupação foi a motricidade que notei que ele tinha muita dificuldade. Os grafismos eu trabalhei tanto os grafismos.

E sempre pensei que fosse essa a maior dificuldade. O João conta até 100 desde sempre quase, já sabia as letras todas e associava já a palavras.

E: e como avalia a ajuda prestada ao longo do processo de transição?

Muita coisa foi sozinha e não tinha noção que existia uma unidade IP, a unidade de ensino estruturado.

Lá está a falta de informação para estes casos é escassa.

Entrevista n.º 11

DATA: 28 Maio de 2013

ENTREVISTADA: (PC 11) Ana

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Francisco

LOCAL DA ENTREVISTA: Café

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 40'

Boa tarde.

Tal como combinado, no âmbito do meu estudo, vou fazer-lhe umas perguntas sobre o processo de transição do Francisco.

Considere a transição como a passagem do Jardim-de-Infância para o 1.º ciclo como um processo que deverá ocorrer algum tempo antes da mudança de ciclo e deverá continuar por alguns meses após a transição, envolvendo a família, a criança e os técnicos/professores.

E: Como vimos no preenchimento do questionário, o Francisco recebeu apoio da Intervenção Precoce na creche, entretanto o tipo de intervenção alterou e depois começou a ser mais como retaguarda.

Como avalia o apoio prestado pela intervenção precoce?

R: foi bom... graças a esse apoio ele não está na escola em que nós pensámos inicialmente que ele iria ficar.

Porque é assim, como ele faz anos em novembro, ele é condicional e em consenso com a equipa de intervenção precoce e com a educadora, quer dizer a educadora nem tanto, porque a educadora achava que ele podia ter ido para a escola... mas optámos por não o inscrever logo na escola.

Inscrevi-o então no pré-escolar público porque era aqui ao pé e serviria para ajudar nessa transição para o 1.º ano, ou seja ele iria para o pré-escolar público na escola que ele entraria a seguir no 1.º ano.

Só que ele não está nessa escola... foi para outra... Nessa escola, não tive grande ajuda... porque se calhar teria inscrito noutra escola... só que esta era a escola que tinha referência, era acompanhada pela intervenção precoce portanto estava tudo dentro do que era previsto, só que depois na altura da inscrição para a escola, só o inscrevi mesmo nos últimos dias.

Depois começámos a ver em termos de acompanhamento da escola em si, que tipo de apoios dariam, porque ele andava na cadeira de rodas, a escola que ele andou na pré, nós avisamos logo que ele entraria lá no primeiro ano e portanto não senti da parte da escola nenhuma preparação nesse sentido.

Porque ele para ir para umas salas com degraus, ele precisava de umas rampas, as casas de banho... pronto e não senti... e não era num mês de férias que eles iriam construir tudo do pé para a mão.

Entretanto porque também, é verdade que me tinham falado na unidade multideficiência, mas noutro local, e na altura me disseram que essa não era adequada ao Francisco, porque são casos muito profundos porque ele em termos de desenvolvimento da linguagem, cognitivos, essas coisas está... está bem... a parte mais significativa é a parte motora.

E não me tinham falado nesta em que ele está... entretanto quando falei com a RC ela perguntou o que eu achava de irmos ver... que era importante vermos outro tipo de escolas sem ser esta.

Pronto e depois fomos ver uma... que é onde ele está e realmente foi... já nem sequer fui ver mais nenhuma porque achei que sim senhora... não só a escola tinha bons acessos, como a própria assistência da unidade que tinha 3 crianças e todas integradas em sala, mas que no fundo seria um suporte físico e humano que podiam responder às necessidades do Francisco.

E daí ter... vimos a escola, as pessoas por acaso estava lá uma pessoa que eu já conhecia e nem fazia a ideia e pronto. Daí ele ter ficado nessa escola.

E: e lembra-se de quando começaram a falar da transição?

R: foi quase no fim da época das matrículas. Por isso é que eu digo que foi mesmo muito em cima do término das inscrições...

Mas durante o ano letivo sempre se falou de ele continuar nesta escola porque era o suposto. Nas reuniões que tínhamos com a educadora da sala onde estava e para além disso também falámos com o professor de apoio...

A RC é que me chamou a atenção se não seria melhor pensar bem, considerar outras hipóteses, vermos outras alternativas...

E: portanto teve oportunidade de discutir com a RC o que seria necessário preparar para o próximo ano letivo?

R: Pronto foi essa situação de vermos a matrícula e ela entretanto esteve com a própria escola

E: e em termos de legislação, direitos deveres foi discutido?

R: ah não. Posso dar o exemplo da questão do transporte: aí quem ajudou foi a educadora/professora da unidade, que era a tal que já me conhecia, ela própria é que me começou a ajudar... por exemplo eu não sabia que o Francisco tinha direito a transporte, portanto eu quando o inscrevi não pedi nada disso porque não sabia. Aqui na escola é que a professora me disse que ele tinha direito a não pagar transporte devido à situação dele... tinha esse direito. E na escola não me tinham pedido nada a professora é que me disse e ela é que pediu, porque ele tinha esse direito... mas já não foi com o apoio da Intervenção Precoce, não me alertaram para esses pormenores.

E: e teve oportunidade de conhecer a professora antes do ano letivo?

A professora não. Falei só com essa pessoa porque já a conhecia... eu penso que a RC teve reunião com elas, pelo menos que haveria essa passagem de caso

Ah esqueci-me de dizer... o Francisco tem terapias na escola, que essa unidade de multideficiência tem uma equipa grande, e aí já tive uma reunião no princípio do ano letivo onde se apresentaram os terapeutas e disseram o que iriam fazer com o Francisco

E: Portanto em termos de apoios, foi tudo assegurado? Foi-lhe indicado um contato chave?

Sim sim. Ele tem atividades... porque é assim, ele está a maior parte do tempo em sala de aula... pronto... mas está também, tem a retaguarda da unidade. Por exemplo ele à terça tem piscina, tem terapia da fala, tem ocupacional. Tem esse tipo de coisas que fazem parte da unidade e que ao avaliarem viram que seria bom. Ele vai nas outras horas ele vai para a sala.

Agora contato-chave... será alguém da unidade? Não sei...

E sentiu-se envolvida ao longo deste processo de transição? Portanto além de poder expor as suas dúvidas, também se sentiu como uma parceira das decisões?

Isso sim... deram-me o conselho... a RC falou comigo e como ainda não o tinha matriculado na escola perguntou o que achava... se não seria melhor ver outras opções disse logo que sim... depois algumas questões que ela levantou eu concordei e disse para irmos ver outras escolas... portanto foi tudo discutido comigo.

E: e quando acabou a Intervenção Precoce, houve ainda alguma continuidade no acompanhamento?

R: Não, acabou acabou... pelo menos comigo. Não sei se a nível de escola houve... mas comigo não.

E: e tinha dito que achava que a RC tinha reunido com a professora. Portanto houve oportunidade de se partilhar informação acerca do Francisco...

R: sim sim.

E: e em termos de prazos ações responsabilidades, burocracias foi tudo a tempo, não houve problemas?

R: Não porque matriculei-o de forma normal. Depois lá da escola ligaram-me porque faltava um papel o meu marido foi lá levar e não houve assim nenhum problema. Também já é tudo feito por internet. Ele tinha os relatórios tinha tudo... tinha um relatório médico onde dizia o problema que ele tinha para se inscrever segundo aquela alínea, portanto quando fizemos a inscrição foi logo entregue, tudo a tempo e sem problemas.

E: e o Francisco, teve oportunidade de conhecer a escola previamente?

Sim ele foi lá... mas só conheceu mesmo a escola, não conheceu a professora.

Mas ele gostou, ele gostou... da escola pronto. No dia em que eu fui conhecer a escola, uma pessoa da unidade disse para o levarmos lá. Depois no dia combinado o meu marido levou-o lá ele gostou.

E não se ressentiu por não ir com nenhum coleguinha. Porque a ideia de o ter inscrito naquele pré escolar era também precisamente para ele acompanhar os colegas, o grupo... que acabou por não acompanhar mas não se ressentiu.

E atividades específicas?

Não foi só conhecer a escola... e em casa falámos sobre isso também.

E tentaram identificar quais seriam as barreiras?

Não

E as áreas fortes?

Sim. Pronto ele é muito sociável... logo aí se colocou que seria um dos aspetos positivos. Ele tem reagido bem às mudanças e tem estado bem integrado.

E em termos gerais como avalia este processo de transição?

É assim como à partida vimos, gostámos e achámos que era realmente a melhor opção ... as coisas decorreram de uma forma rápida... podia ter acontecido mal se realmente não tivéssemos gostado da escola, teria sido mais complicado, mas penso que correu bem.

E: E como mãe como se sentiu ao longo deste processo?

R: Pronto... foi uma questão de por vezes ficar na dúvida no sentido de por vezes poder ter batalhado mais... podia ter feito alguma coisa!

Não há menor dúvida quanto à satisfação em relação a esta escola... nem por um segundo achei que não tivesse sido a melhor opção, considero que sim. Mas acho que se calhar devia ter exigido mais desta escola e se calhar no decorrer do ano letivo em que ele andou nesta escola... com o *handicap* que tinha era suposto ter redução de crianças na turma e não teve, teve um grupo normal. Devia ter uma segunda pessoa na sala não teve, que devia ter. Por vezes isso... às vezes senti que deveria ter... e na avaliação final com a educadora disse isso não é? Que devia ter batalhado mais porque ele tinha os direitos dele e temos que batalhar por eles e à partida eles sabendo que ele estava aqui não é ele que tem que se adaptar à escola é a escola que tem que se adaptar a ele.

Embora a gente às vezes ver o contrário e acabarmos por nos acomodar à situação.

E quais eram as expetativas em relação a esta mudança de escola?

Pronto, primeiro foi saber como é que ele reagiria em sala de aula, porque era diferente da sala de pré escolar.

Depois até que ponto é que como não sabia como era unidade, como é que iria ser no dia a dia da escola.

Pronto mas é assim acabou por ir mais de encontro às necessidades dele. Porque a adaptação dele, ele não consegue escrever, ele escreve mas não tem a destreza das outras crianças e no entanto está-se a adaptar a questão do computador e as coisas têm sido feitas de acordo... que eu penso que se não houvesse esta unidade, que acaba por ser retaguarda, mas que lhes dá outra facilidade de lidar com as coisas se calhar não teria decorrido de uma forma tão natural. Pronto quase que não se deu pela diferença de ele ter mudado de escola.

E: e como é que avalia a ajuda prestada?

R: É assim se calhar podiam ter alertado mais cedo ou mesmo em ajuda perante a escola, tivessem outra posição. Mas a partir do momento em que me falaram dessa questão, considero que sim que houve disponibilidade por parte da intervenção precoce, neste caso do RC para irmos visitar a escola e tratar das coisas, para encontrarmos uma solução de acordo com as necessidades do Francisco.

E: disse que atividades específicas que tivessem ajudado à transição não foram realizadas. Gostava que alguma coisa tivesse sido realizada?

R: Se calhar contactar com a escola ir lá em momentos sem ser... antes do início do ano letivo, mais lentamente.

E: E que importância atribui aos procedimentos de transição?

Sim sim... lá está eu inscrevi-o no término das inscrições. Se calhar até antes de as inscrições abrirem se isso tivesse logo começado a ser falado... se calhar tinha permitido... teria ido ver outras realidades e depois optar. Lá está, fomos àquela e gostámos porque seria ideal.

E: E por fim em termos de inclusão...

Tem tudo corrido bem... em termos de sala está integrado, nunca senti que houvesse rejeição ou de não gostar... ele encarou como tudo bem.

E arranhou logo um grupinho de amigos, porque ele é muito comunicativo e sociável isso facilita.

Foi um processo que correu bem... se falarmos com ele até parece que anda naquela escola há anos...

Eu penso que foi uma transição suave!

Entrevista n.º 12

DATA: 29 Maio de 2013

ENTREVISTADA: (PC 12) Vitória

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Mário

LOCAL DA ENTREVISTA: Casa da entrevistada

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 30'

Boa tarde.

Tal como combinado, no âmbito do meu estudo, vou fazer-lhe umas perguntas sobre o processo de transição do seu neto, o Mário.

Considere a transição como a passagem do Jardim-de-Infância para o 1.º ciclo como um processo que deverá ocorrer algum tempo antes da mudança de ciclo e deverá continuar por alguns meses após a transição, envolvendo a família, a criança e os técnicos/professores.

E: Como vimos no preenchimento do questionário, o Mário recebeu apoio da Intervenção Precoce na creche e em casa, tendo terapia da fala.

E: Como avalia o apoio prestado pela intervenção precoce?

R: acho que é muito bom... senti-me muito amparada.

E: bem ele atualmente está no 1.º ano...

R: sim, tá a portar-se muito bem... ficou na mesma escola, que é a escola do irmão.

E: Lembra-se de quando se começou a falar da transição?

R: Hum... aí lá para setembro, com certeza que já se falava nisso...

E: e que questões falaram?

R: falou-se que por exemplo que ele estava desenvolvido e mesmo a médica de consulta do desenvolvimento disse que ele tinha desenvolvimento suficiente e que seria uma pena não transitar, porque ia deixá-lo atrasar muito... era uma pena.

E: e sentiu que podia falar com a RC sobre as duvidas que tinha?

R: sim sim

E: e foi-lhe explicado os direitos, deveres, legislação?

R: Sim

E: foi-lhe indicado um contato chave?

Não

E: e relativamente aos prazos, ações, papéis, responsabilidades, houve problemas?

R: não nada... foi tudo a tempo!

E: e conseguiu ter uma reunião com os professores do 1.º ano?

R: Sim... quer dizer... quando foi a reunião da apresentação... antes não!

Porque ele estava antes na pré e gostava muito.

E: E o Mário conheceu o professor antes de as aulas começaram?

R: Não... só no 1.º dia!

E: E portanto agora quando o Mário foi para o 1.º ano, houve continuidade de acompanhamento por parte da RC?

R: Sim sim

E: sabe se a RC se reuniu com o professor para passar o caso?

R: Acho que sim.

E: e que apoios o Mário tem agora?

R: Agora tem terapia da fala à sexta-feira. Isso foi tudo tratado antes.

E: e o que sentiu... quais eram as suas preocupações? Tinha receio com esta mudança de escola?

R: Não... não estava porque eu via que ele já sabia certas coisinhas não é? Já sabia os números, as letrinhas e depois formou logo palavrinhas, ele tem-se desenvolvido muito.

E: E disse que o Mário não conheceu o professor... visitou a sala de aula?

E: ele já tinha ido à biblioteca no 1.º andar... e a sala também é no 1.º andar!

E: muito bem... e foram discutidos quais as barreiras à transição?

R: não foi preciso, correu tudo lindamente.

E: E como avalia esta transição para o 1.º ano?

R: Eu achei bem... ele não estranhou nada, um a vontade uma coisa...

E: e ele foi com os amigos?

R: Só com alguns.

E: E como avalia a ajuda prestada?

R: Foi boa.

E ele tem evoluído muito... e a médica até disse que ele tem um cálculo mental muito rápido!

E escreve muito bem... estou muito contente com ele

E gosto da professora, tenho tido sorte até agora...

E: E que importância atribui aos procedimentos de transição?

Ah é importante!

E: e acha que poderiam ter sido realizadas outras atividade que ajudassem?

R: Oh, não foi preciso.

Entrevista n.º 13

DATA: 30 Maio de 2013

ENTREVISTADA: (PC 13) Patrícia

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Renato

LOCAL DA ENTREVISTA: Jardim de Infância

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 40'

Boa tarde.

Tal como combinado, no âmbito do meu estudo, vou fazer-lhe umas perguntas sobre o processo de transição do Renato.

Considere a transição como a passagem do Jardim-de-Infância para o 1.º ciclo como um processo que deverá ocorrer algum tempo antes da mudança de ciclo e deverá continuar por alguns meses após a transição, envolvendo a família, a criança e os técnicos/professores.

Atualmente o Renato está no 1.º ano. E quais as razões para a escolha desta escola?

Principalmente pela proximidade de casa e depois pelas boas referências daquela professora, porque soubemos à partida que ele iria ficar com aquela professora.

E pronto está a ser acompanhado pela psicóloga, que tem sido 5 estrelas...

E a educadora foi espetacular... ele tem apoios e existe ponte entre a psicóloga, a professora, a professora do apoio... e isso tranquilizou-nos muito!

E: Esses apoios que frisou, no início do ano, já sabia à partida que apoios e técnicos teria?

Sim sim isso foi tudo tratado.

E: e foi-lhe indicado um contacto-chave?

Hum... acho que não.

E: Teve oportunidade de conhecer a professora antes do início das aulas?

Particularmente não. Mas já sabia que seria ela... e a RC conheciam-na e a psicóloga também e falaram bem dela.

Elas aqui fizeram um relatório excelente.

E na primeira semana reunimo-nos logo e fizemos a transição.

E: recorda-se quando se começou a falar da transição?

Nós no último ano é que começámos a tratar disso, para não o deixar ansioso. Ele é um bocado resistente às mudanças.

Ele teve uma adaptação muito complicada aqui no jardim de infância e nós estávamos com receio que se notasse no 1.º ano

Então não foi falado muito antecipadamente sobre a escola

Até porque não sabíamos se ele iria ficar mais um ano na pré ou não. Depois de falarmos, chegamos à conclusão que seria melhor ele transitar.

Nós falámos com a educadora, com a psicóloga, com a médica... e vimos o que seria melhor para ele... se ficar na pré, se ir para o 1.º ano. Pronto explicaram-nos tudo! Quais os apoios a que tínhamos direito, o que fazer...

Mas eu tinha receio de em vez de um ano, perder dois... porque este ano em termos de rendimentos escolares... não houve grandes evoluções... o que ele aprendeu foi a fazer o nome, a data e algumas letras e pouco mais do que isso...

Porque ele iria continuar a estar habituado aos desenhos, ele faz muitos e isso é um escape para ele. E ficar aqui no Jardim de Infância, iria continuar a fazer isso.

E este ano o objetivo era que ele se enturmasse com o tipo de escola, mais do que fazer propriamente algum tipo de aquisição escolar.

Eu já estou satisfeita porque ele escreve bem o nome dele e a data...

Mesmo leitura ele ainda só junta as letras...

Quais eram então as suas expetativas para este ano?

Olhe como acabei de dizer... esperava, aliás desejava que ele se ambientasse com o tipo de escola.. claro que queria que ele aprendesse como os outros meninos mas eu sei que temos que respeitar o ritmo do Renato.

Sentiu-se envolvida ao longo deste processo de transição?

Sim claro! As decisões passam por nós não é?! Eles ajudam, dão-nos a opinião, mas somos nós que no fim temos a última palavra.

E houve alguma continuidade do acompanhamento por parte da RC já este ano?

Sim, ainda falámos para dar novidades.

Como avalia a ajuda prestada?

Foi boa... e ele adaptou-se bem à nova escola que era o mais importante.

E: como tem corrido essa adaptação?

Tem corrido bem, apesar de que na pré os colegas já estavam mais sensíveis ao problema dele.

Ali na escola, já tem havido alguns ligeiros choques entre as crianças e ele. Acho que por vezes também é por falta de formação dos pais e às vezes as coisas não são tão faladas abertamente.

Mas já há muitas crianças que sentem o dever de o proteger e acabou por fazer amigos facilmente. Era um receio que nos tínhamos, o isolamento social... mas não aconteceu.

Nem nunca chorou por ir para ir à para a escola... nunca resistiu.

E: E mais alguma preocupação?

R: Não foi mesmo isso... tentar perceber que informação chegou à professora. Se o apoio iria continuar e depois a parte social... foi aquilo que mais mexeu comigo, em termos de mudança de escola.

Mas como à partida correu tudo bem...

E: e como se sentiu ao longo deste processo?

R: eu senti-me segura, satisfeita. Por estar com uma professora que nos transmite confiança... que não o deixa desamparado.

Não nos põe qualquer barreira às idas dele.

O trabalho para ele tem que ser mais lento... faz pouco trabalho de livros, é diferente dos outros meninos.

E temos visto evoluções nele e que o deixam a ele próprio contente... e todo orgulhoso... porque já sabe escrever os nomes do pessoal lá de casa.

Mesmo a professora está contentíssima... tendo em conta o relatório que veio daqui, ele está muito melhor. Ele por exemplo, não demonstrou qualquer problema em ficar sentado e estar sossegado.

E isso é uma vitória para ele.

E: e que importância atribui aos procedimentos de transição?

Sim é importante...

E que atividades poderiam ser realizadas de forma a agilizar as mudanças?

O Renato ficou muito mais calmo quando foi visitar a escola... foi um ponto importante. Ele percebeu que até a sala era diferente daquela a que estava habituado.

Portanto eu penso que é uma atividade importante, para tranquilizá-los.

Eu depois eu tentei não dar os exemplos de como era a escola, porque as coisas mudaram, o ensino mudou. Nem dizer... “aqui no jardim brincavas, lá no 1.º ano é diferente”... depois eles ficam confusos e com medo do que será.

Ele depois de ficar a saber que conhecia alguns amigos, mesmo não estando na mesma sala, acabou por ajudar.

Depois ainda tem algumas funcionárias que foram do meu ano e acabam por ser um ponto de referência... e foi falando com elas mais ao início, para depois falar com as outras funcionárias. Mas hoje em dia já fala com todas!

Por exemplo fala com elas para pedir por exemplo ajuda para tirar o casaco... Se eu o mandar de casaco ele fica de casaco o dia inteiro. A professora diz que ele é muito púdico com as coisas dele... muito cuidadoso, com medo de perder.

É uma luta... é isso e nós dizermos que estamos tristes com ele... vai tudo abaixo.

E: e consegue identificar assim alguma barreira que dificultasse esta mudança?

Eu tinha receio que houvesse, ate mesmo por parte dos professores, algumas ideias pré-concebidas. Porque o Renato, é como a professora diz “às vezes há alturas que tem que dizer para ele ir apanhar ar” para ver se sossega... parece que está a olhar para o mundo das nuvens.

E tinha medo que fosse posto de parte... mas ele tem pequenas responsabilidades na sala e acaba por motivá-lo!

E ele vai tendo mais brio pelo material, pelos cadernos... já faz as letras mais pequenas. São tudo ganhos!

E: como avalia o processo de transição?

Ele cresceu muito... em termos também de comportamento.

Está a melhorar... agora faz os trabalhos sozinho.

As coisas estão a correr bem mesmo... eu estou satisfeita!

Entrevista n.º 14

DATA: 30 Maio de 2013

ENTREVISTADA: (PC 14) Mónica

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Tiago

LOCAL DA ENTREVISTA: Jardim de Infância

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 42'

Boa tarde.

Tal como combinado, no âmbito do meu estudo, vou fazer-lhe umas perguntas sobre o processo de transição do Tiago.

Considere a transição como a passagem do Jardim-de-Infância para o 1.º ciclo como um processo que deverá ocorrer algum tempo antes da mudança de ciclo e deverá continuar por alguns meses após a transição, envolvendo a família, a criança e os técnicos/professores.

E: Como vimos no preenchimento do questionário, o Tiago começou a receber apoio da aos 5 anos...

Pois, deixa-me explicar o problema do meu filho que é especial.

Bem ele tem uma psoríase considerada rara. É assim o normal é atacar cotovelos, joelhos e couro cabeludo. O Tiago infelizmente foi buscar todos. Quando tem crises é desde a raiz dos cabelos às unhas dos pés. Não há um sítio que eu diga “ele não tem”.

Há dois ano teve uma crise muito grande, onde esteve internado dois meses no hospital, inclusive esteve às porta da morte, porque a própria doença além de afetar 100% do corpo por fora, afeta 100% por dentro. Órgãos vitais, atrofiam todos... ele há dois anos teve uma paragem renal, problemas cardíacos, pulmonares, a proteína humana que nós temos no organismo ele perdia-a pela barriga das pernas, dava a sensação de fazer xixi mas não era. Até que descobrimos o que se passava e ele teve que levar transfusões de proteína humana.

E nas análises da altura, detetou-se que a imoglobina não estava a regenerar como devia e teve que levar transfusões de sangue.

Depois caíram as unhas, deformou-se completamente... era um monstrinho, ele metia medo. Caiu-lhe o cabelo.

Entretanto detetámos que a própria doença inflamou os tendões e articulações, esteve 8 meses sem andar porque ficou com as pernas presas. Tivemos que pô-lo a dormir para tentar esticar as pernas ao máximo, para pôr umas talas do rabiosque ao tornozelo. Depois fazia-se fisioterapia intensiva para esticar um bocadinho mais.

Entretanto voltou a andar

Recuperou a 100% não tem rigorosamente nada, o que tem são umas mazelas no braço esquerdo, mas é uma doença crónica!

Tirando isso corre, salta pula brinca.

Faz um tratamento semanal, leva uma injeção e graças a Deus está controlado,

Mas foi muito complicado eu estive um ano inteiro em casa, ele dependia de mim 24 sob 24 horas para tudo.

E: e o Tiago agora está no 1.º ano não é?

Sim, mas fizemos adiamento. Porque vi no meu entender, porque também trabalho no ramo, que ele não estava apto nem psicologicamente nem em termos de aprendizagem para ingressar numa escola.

Pronto e mesmo os médicos foram da mesma opinião.

Entrou para a escola agora com 7 anos e é um espetáculo.

E esta escola, escolheu-a por alguma razão em especial?

Teve várias. Primeiro já conhecia, porque lá andei e como a doença que ele tem é do sistema nervoso central eu achei que esta escola, sendo mais pequena, com 3 turmas, achei que para a cabeça dele e o sistema nervoso não entrar em “capultação” ali seria mais calmo e melhor para ele.

Foi a melhor coisa que fiz... professores e funcionários são espetaculares. Até os coleguinhas... há pouco tempo... o braço esquerdo nota-se não é? E houve colegas que lhe perguntaram o que tinha no braço. Ele respondeu que não havia problema nenhum em brincar com ele, porque a doença era dele e não se pegava e pronto foram brincar.

Toda a gente aceitou, ninguém discrimina, aponta o dedo, nada.

E: e foram alguns colegas dele?

R: foram 2, que já tinham convivido com ele aqui... e facilitou.

E: e recorda-se quando começaram a tratar da transição?

R: foi na altura das matriculas, que eu falei com os médicos na altura e eles disseram que sim que ele agora já estava apto para ir para a escola, em termos psicológicos já estava apto, ele também recebia apoio psicológico, porque ele ganhou aversão aos adultos... alguns gozavam, fugiam dele.

Entretanto foi trabalhado nesse nível... e pronto os médicos disseram que já estava apto.

Foi tudo tratado atempadamente, no tempo legal. Tivemos reunião, falámos de tudo. Vimos dos apoios também, que ele tem terapia da fala.

Não senti problema nenhum na mudança de escola... nenhum mesmo.

Ele adapta-se a qualquer situação, para ele esta sempre tudo ótimo.

Muito bem. E houve alguma continuidade no acompanhamento do JI, agora que o Tiago está no 1.º ano?

O Tiago tem muitas saudades da RC. Está sempre a pedir para vir aqui visitá-la. E nós mantemos contacto também...

E: teve oportunidade de conhecer a professora antes do início das aulas?

Tive uma conversa antes de começarem as aulas, contei o historial do Tiago. A professora tranquilizou-me disse para não me preocupar e que podia vir trabalhar.

E até à data é o que tem acontecido.

E. E sabe se foram realizadas atividades específicas que o ajudassem na preparação para a transição?

Foram à escola. E ele adorou porque ia para a escola dos crescidos.

Uma adaptação ótima... nunca tive problemas

E: e o Tiago, teve oportunidade de conhecer a professora?

Teve. É meio caminho andado não é?! Pelo menos no primeiro dia não sentiu “agora vou para o pé de quem?”

Estou muito satisfeita... quer lá quer no JI.

E esta transição foi maravilhosa.

E: Falou aqui no tempo de JI, como avalia a ajuda prestada?

R: Ai completamente espetacular mesmo.

E: e principais preocupações ao longo do processo?

Ao início sou sincera eu... dizia que não, mas pronto... foi uma mudança grande. De uma escola pequena para uma grande.

E tinha medo coitadinho com 6 anos ir para uma escola e ele sempre me disse “mãe eu gosto da escola, gosto dos meus colegas”.

Por exemplo ele tem consultas de 3 em 3 meses, como tem que faltar à escola é uma tristeza...

Ele gosta. Adora aquilo.

E: e expetativas?

R: eu conhecendo o meu filho, nunca tive problemas... claro que há ansiedade, mas ele é uma criança que se adapta a tudo.

Não tem problemas nenhuns... é espetacular. Ele muitas vezes é que me tranquilizava... dizia que já era crescido e tudo!

E os primeiros dias... eu estava sempre ansiosa para saber o que se passava...

E: que importância atribui aos procedimentos de transição?

R: completamente... é uma mudança muito grande. Porque eles estão habituados a uma rotina do pré escolar, depois chegam ali... há mais regras... têm que estar sentados, não podem conversar com o vizinho do lado.

Mas com calma eu também o preparei... falei com ele sobre a escola e essas coisas todas e ele sempre entendeu. E ele é uma criança completamente sociável.

E: quais foram as barreiras e as áreas fortes?

Olhe o que facilitou é ele, as características dele... e dizem que ele ser assim é graças a mim! Eu transmito-lhe isso... positivismo, conversar com toda a gente.

Ele é um miúdo com muita experiência de vida, ele sofreu muito. Ele próprio sabe resolver as situações sozinho. A experiência de vida ajudou-o a ser como é... e a superar todas transições, todas as mudanças!

Entrevista n.º 15

DATA: 6 Maio 2013

ENTREVISTADA: RC 1

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Tomás

LOCAL DA ENTREVISTA: ISPA

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 63'

Boa tarde. Obrigada pela colaboração no meu estudo.

Esta entrevista baseia-se na transição do menino que acompanhou, o Tomás.

Como vimos nas perguntas iniciais, dava apoio direto no Jardim de Infância duas vezes por semana e agora o Tomás encontra-se no 1.º ano.

E: Diga-me... a escolha da escola atual do Tomás deveu-se a quem?

E: Esta decisão ficou ao encargo da avó do Tomás e da mãe dele, porque é a escola mais perto da morada da avó... o Tomás mora com a avó.

E: Muito bem... gostava de saber quando é que começou a discutir com a família o processo de transição?

R: Logo no início do ano letivo, imediatamente anterior à entrada dele no 1.º ano.

Logo na primeira reunião, que não tenho presente, mas deve ter sido em setembro/outubro falei com avó sobre a passagem... portanto o que se tinha que fazer, qual era a escola... e... não havia muito a enganar pela escola, porque tinha que ser aquela pelo bairro onde moram... mas pronto! Até porque fui pondo sempre a avó muito à vontade... que estaria sempre ao lado dela... porque a transição para o 1.º ciclo já é complicada... a transição de crianças com estas problemáticas ainda mais complicada é... e portanto a avó tem um caso como estes entregue a ela... portanto logo no início nas primeiras reuniões. Aliás as pessoas acham que é muito cedo, mas eu na última reunião do ano anterior eu digo logo que no ano a

seguir vão para a escola... falta um ano, mas passa num instantinho... e pronto para se irem preparando de tudo... eles têm que ir!

E: E portanto conseguiu ir discutindo, neste caso principalmente com a avó, sobre os procedimentos necessários a ter em conta nesta transição...

R: tudo... a avó é muito acessível! Nas reuniões que eu tinha com a avó, 90% eram a discutir os problemas dela e as mágoas dela... e depois lá conseguíamos no meio dar-lhe a volta para ela responder às coisas que precisávamos e para se ir organizando... inclusivamente... estava com um problema que era o facto de a avó estar como encarregada de educação. Para a intervenção precoce não houve qualquer tipo de problema em ser a avó mas para o 1.º ciclo não poderia ser a avó. Ah... o PEI foi assinado pela avó e foi com tudo pela avó, mas depois pediram-lhe que eu sei que pediram, um documento legal em como o menino estava entregue à avó. Não era preciso nada legal, bastava ir à junta de freguesia e comprovar que o menino residia com a avó e não com a mãe, só que custava 30 ou 35 € e eles não tinham como pagar. E portanto, todos estes pequenos pormenores foram discutidos comigo! Porque com a avó não só fazíamos reuniões como eu dava apoio na escola às 9 da manhã duas vezes por semana, o que era ótimo que era à hora que o ia levar... portanto praticamente duas vezes por semana eu reunião com a avó. Mais no corredor mais dentro da sala... mas depois acabou por ficar a mãe... de ir às reuniões não, mas de papel escrito... porque a avó é que é efetivamente a encarregada de educação... cuida daquele menino, da alimentação, disso tudo...

E: conseguiu ajudar portanto a avó a conhecer a escola, a sala de aula, o projeto educativo...?

Não! Há agrupamentos que são muito difíceis... há agrupamentos que não atendem muito bem... não entendem muito bem a dinâmica de intervenção precoce... hum... não é fácil nos entrarmos na escola e aquele agrupamento não é fácil. Portanto não acompanhavam em nada! Até porque nós neste processo de matrícula e de inscrição tentamos que seja a família a fazê-lo... porque se para uma família é ótimo nós ajudarmos... para outras é tirar-lhes o trabalho... e... tirar-lhes a responsabilidade. Porque há muitos pais que acham que nos temos que fazer tudo para eles não terem trabalho!

Portanto o processo é todo feito pela família hum... e nós... até porque uma das escolas estava em obras e nós nem sequer sabíamos para que escola é que ele iria. A outra escola era uma escola básica que tinha edifício e uns contentores, portanto ainda nem ninguém sequer sabia para onde iria o Tomás... sabíamos que ia para aquele espaço mas qual das escolas iria ao certo... não sabíamos! E surgiram uma serie de entraves...

Mas nem sequer é prática comum nós irmos com as famílias conhecer as salas e as escolas... até porque as escolas não estão abertas a isso...

E: era exatamente uma as perguntas que eu gostava de lançar... era precisamente que barreiras encontra no processo de transição?

Muitas barreiras! Sentimos logo a primeira barreira... agora desde o início do ano passado em que nos formamos como [instituição], começou a funcionar como [instituição] de [localidade] em setembro de 2011... e começamos a fazer um bocadinho de uma divulgação no conselho. Começamos pela câmara e a câmara convidou-nos para estarmos presentes numa reunião aonde esto os diretores presentes de todos os agrupamentos, portanto apresentamos a nossa equipa aos diretores dos agrupamento... logo ai os diretos já ficaram a conhecer que existia aquela equipa! Alguns enfim fizeram algumas questões... como quem diz “mas o que é que a gente tem a ver com isso?!” até porque muitos agrupamentos como são mega têm alunos ate ao 12.º ano... não lhes faz sentido nenhum dos meninos do 1.º ano! Quando nós explicámos que aqueles meninos efetivamente eram deles, as coisas começaram a mudar um bocadinho. Nessa mesma tarde tivemos logo um convite de uma diretora de um agrupamento, que tem uma sala no auditório para fazermos uma divulgação a todos os agrupamentos. Aí eu convidei todos os diretores, coordenadores de educação especial e respetivos colegas de educação especial... Eu penso que são 11 ou 13 agrupamentos. Mande para emails pessoais, mandei outros para o grupo e apareceram 21 pessoas... logo aí o entrave foram deles e mais uma vez eu expliquei... “são nossos levam o processo feito, queremos que os meninos continuem acompanhados como sempre tiveram mas agora são vossos... e vocês têm que perceber que esses meninos existem... não nascem com 6 anos!

Hum mas tem sido difícil por parte dos agrupamentos... não temos as portas abertas! Ficam um bocadinho sem saber o que hão de responder... mas também eu agora tomei outra estratégia nós temos alguns casos de crianças que estão em domicílio com deficiência e que

vão para o 1.º ciclo e para o pré-escolar. E há necessidade de fazer um PEI porque a criança tem efetivamente uma deficiência comprovada mas não há educadora na sala porque as crianças estão em domicílio. Então nós sugerimos fazer um PEI com tudo, só não podemos homologar porque não há na escola e a educadora não pode assinar porque não existe. Pronto até aqui estamos a oferecer os nossos préstimos e o nosso trabalho quase voluntário e depois eu entro em contacto direto com os diretores dos agrupamentos! Pronto nem sequer me preocupei a falar com os colegas de educação especial! Fui logo aos diretores e temos sido bem recebidas.

Agora vai haver um processo que é o que acontece todos os anos... que é no final do ano letivo ou início do próximo ano... ham... há que passar o processo da criança, o processo original... então há algumas escolas que contactam connosco para nos irmos fazer uma reunião e irmos lá falar... outras contactam para nos mandarmos por correio! Quando nós nos oferecemos para lá irmos e falarmos sobre a criança e explicar como a criança é... não nos querem lá! E há outras ainda que nos marcam reuniões e nos estamos lá plantadas e que depois dizem que não nos podem atender e tratam-nos um bocadinho como... enfim... alguém que não tem importância absolutamente nenhuma e não vai lá fazer absolutamente nenhum!

Pronto... eu tenho tentado mudar um bocadinho essa ideia no concelho de [localidade] e como? Provando com trabalho que somos capazes e que fazemos e que não deixamos os nossos meninos de forma alguma desapoitados... ham... muitas [instituição] por exemplo não estão a fazer um processo de transição com o PEI... porque o PEI é da responsabilidade do docente da sala do ano a seguir... se o menino for só com o PIIP não é contemplado para a educação especial, porque o ministério da educação não contempla o PIIP... portanto nós estamos a tentar mudar as coisas... marcando a diferença... falando com as pessoas dizendo quem somos e ao mesmo tempo agora puxando um bocadinho como entidade... temos segurança social, saúde e educação... e portanto as pessoas têm que entender que nós não somos enfim... a intervenção precoce ainda está vista como sendo aquelas senhoras que passeiam de um lado para o outro no carro e que quando chegam às escolas brincam com os meninos! E portanto nós estamos a tentar mudar um bocadinho isso... mas é difícil!

Depois mais difícil é porque somos nós 5 docentes... e somos colegas das outras docentes... e elas gostam de nos tratar mal. E ainda há uma relação um bocadinho complicada... mas nada que não se resolva com diplomacia!

e: e no caso específico do Tomás, conseguiu reunir-se com os professores ou foi só uma passagem do processo como frisou acontecer algumas vezes?

R: Não! Consegui... no caso do Tomás... nós tínhamos tido um caso complicado há uns anos para a mesma escola mas a pessoa que na altura estava já não estava agora... o que foi assim muito bom! Ham... havia três casos para passar... era o Tomás e dois outros meninos e... não sei como foi a atribuição feita... e uma das colegas da educação especial reuniu connosco e foi ela que efetivou os três casos... portanto foram passados a alguém da educação especial com tudo o que foi feito, com todas as informações... isto no início do ano letivo, porque não sabiam ao certo quem é que ia ficar com esses 3 meninos! O que é certo é que eu considero que apesar de a colega da educação especial não ter ficado com os casos... eu penso que nem foi a [colega da educação especial] que ficou com o Tomás... as passagens foram bem feitas... estivemos imenso tempo na reunião... não só passamos os casos como passamos aqueles pormenores que consideramos importantes... e depois, conforme foram atribuídas as colegas de educação especial, porque de ensino básico nem sequer sabíamos quem seriam... porque há pessoas que foram contratadas há pessoas que só vieram mais tarde e elas preparam-se para receber estes meninos! O que se passou foi que depois ao longo do tempo sempre que a [colega da educação especial] ou as outras colegas precisavam de informações nossas para ajudar no processo ou avançar na integração no apoio entravam em contacto connosco e nos disponibilizávamos tudo e falávamos com as colegas. Não sendo um processo com uma passagem muito correta, sabendo quem é a pessoa que ia ficar do ensino especial e por aí fora... acho que ao contrário do que dizem antigamente ficávamos descansadas porque os nossos meninos ficaram integrados e entregues pronto...

E: portanto tinha dito que era política vossa que os pais fizessem eles próprios o processo de inscrição/matricula mas depois em termos de técnicos serviços recursos que pudessem ajudar a família, vocês conseguiram identificá-los?

R: Já depois da matrícula? O que nos fazemos é o seguinte: nós começamos a alertá-las logo no início do ano letivo ou no fim do anterior, de que os meninos necessitam de apoio... claro que os pais sentem que sim... ate porque se sentem muito apoiados pela intervenção precoce e não querem perder esse apoio! E nós começamos a explicar o que vamos fazer: vamos fazer a

revisão do PEI eles que não matriculem os meninos sem uma cópia atualizada e arranjamos uma mica com o “processozinho” em cópia que nós achamos que deve ser levado no ato da matrícula. Normalmente se o RTP está atualizado é isso que levam e o PEI e ensinamos as famílias a por uma cruzinha, quando o processo é à mão, em papel tem uma cruzinha atras a perguntar se as crianças têm necessidades educativas especiais, quais são... têm que colocar uma cruz. E vai nos cabeçalhos “[instituição] de [localidade]”. Depois em que é feita a matrícula, depois são as passagens de caso como disse e a partir do momento em que eles já estão matriculados na escola, depois é a própria escola que toma as rédeas e vê quais as necessidades que existem... se de assistência social, se psicólogo... mas é muito difícil no 1.º ciclo porque às vezes para um agrupamento inteiro que vai até ao 9.º ano há um psicólogo e que esta mais vocacionado para o 9.º ano e orientação vocacional.

Depois tentamos... pronto se as escolas forem acessíveis mantemos um bocadinho o contacto via email... Ham mas há colegas que não são nada acessíveis! E depois com os pais é a mesma coisa... se querem dar continuidade... há alguma relação... porque não sei... penso que as minhas colegas também acham o mesmo... mas eu quando chega a estas alturas penso que os meninos têm que seguir a vida deles! E portanto vão para outro patamar outra escola outras colegas e claro que o telefone esta sempre disponível para qualquer ajuda... mas tento não me meter muito no patamar a seguir... tenho 3, 4 famílias que ainda me ligam mas quer dizer... depois vêm meninos novos... que precisam das nossas forças...

Eu acho que eles tem mesmo que ter as asinhas deles e voarem... e ao contrário de algumas colegas que ficam muito chateadas... até como um caso com um menino que tive que era autista... fez-me passar as passinhas... e ele foi à vida dele, neste momento está no 5.º ano no agrupamento onde eu estou... e às vezes vejo-o passar de mochilinha às costas... e não me reconhece... e às vezes as pessoas dizem “ai parece impossível fizeste tanto e ele não te reconhece!” – ainda bem... porque naquela altura em que ele precisou eu estava la... mas agora tem o caminho a seguir... e não nos podemos agarrar a estas coisas

E: e relativamente às questões burocráticas... os pais têm-se queixado... em termos de prazos, responsabilidades, papéis... sente que é um processo moroso e complicado?

R: É! Mas também os pais é assim... tudo lhes dá trabalho. Quando é um PEI... os pais estão habituados que a gente não os chateie... quando têm que fazer alguma coisa é muito complicado!

Pior ainda quando é o primeiro ciclo... em que já não há educadores para andar com eles ao colo... e que nós tratamos de tudo... “deixe estar que nos marcamos uma consulta...” e os pais depois sentem-se na passagem do pré-escolar para o 1.º Ciclo... porque passa a ser um mundo muito grande! E é igual a toda a gente... e já não há aquela afinidade como eles estão habituados connosco! E é uma maior frieza...é mais um pai para matricular o filho não é?! E há uma serie de coisas que o JI não é... então eles sentem que é tudo muito difícil!

E: e sentiu que no caso do Tomás os prazos, os papéis, correu tudo de maneira... digamos... fluida?

R: Sim correu... porque a avó se preocupou logo em matriculá-lo eu disse que só quando tivesse o PEI terminado... a avó foi, matriculou correu tudo certinho! Só teve aquele entrave do encarregado de educação. E depois chateava-se com a filha que é a mãe do neto... isso foi o que demorou mais... mas em termos de ser organizadíssima e procurar o melhor para o neto... tudo o que nos pedíamos para ela fazer ela fazia impecável mesmo!

E: conseguiu identificar com a avó quais seriam as principais dificuldades do Tomás nesta passagem de escolaridade?

R: Sim conseguimos... identificar que seria o aprender a ler e a escrever... também continua a ser a nível social a maior preocupação o aprender a ler e a escrever! Mas ele tem muitas dificuldades nunca menti à avó... e no último ano foi o ano em que ele teve a hipocrise. Portanto foi o ano em que ele fazia coco nas calças... sabendo ou não disso... depois eu fiz um jogo de cheiros com uma maleta sensorial que eu construí e tinha sabonetes e coisas assim... e um boneco que era o “mal cheiroso” uns bonecos horríveis e eu brinquei com ele a dizer “ai que cheiro horrível...” e ele disse “a mim não me cheira a nada”... portanto ele demitiu-se ali um bocadinho... chegou a trabalhar comigo com coco nas calças e portanto não sei se dava por isso e escondia e fazia ou então achava que eu não daria por isso... portanto isso preocupava imenso a avó porque ele ia para a escola e os outros meninos... não o

conheciam... e é sempre a escola primária que é uma altura muito importante na vida das pessoas e portanto. Mas sim com a avó identifiquei quais seriam... aliás a avó às vezes até dizia “ai como é que será na escola?”

E: mas conseguiram também identificar áreas fortes que os pudessem defender?

R: é... Eu no último ano comecei a trabalhar o Tomás com outro menino... por necessidade de horário é verdade... mas foi ótimo porque ele começou a ter muito mais autoconfiança como o outro era infelizmente um caso muito difícil... o Tomás mesmo que não fizesse bem fazia sempre muito bem em relação ao outro e destacava-se sempre! E portanto eu trabalhava um bocadinho isso

E ele é um menino muito giro, muito bonito mesmo... não tem um *facius* de deficiente nem nada disso e... era simpático e muito bem educado e nos íamos um bocadinho por aí para ele não se sentir perdido

E: E conseguiram desenvolver algum tipo de atividades para se preparar especificamente para o 1.º ciclo?

R: sim começámos logo a dizer que ele ia para a escola grande como eles chamam... a escola dos grandes... lá há outros meninos outros professores fazem outros trabalho... hum o Tomás no último ano deu assim um salto uma coisa... notável... já reconhecia algumas letras, contava muito bem... ao contrário do que durante muito tempo não se conseguiu que ele o fizesse e pronto depois preparava-o para outro tipo de jogos que podia haver... para ele fazer um brilharrete e mostrar que sabia e pronto!

Também a parte social... os conceitos de dia a dia...

E: Como é que avalia o processo de transição?

R: Foi bom de transitar... era um processo que me assustava por não saber a escola para onde ia... mas a equipa tinha alterado o que foi melhor do que nos anos anteriores e a família (avó) sendo tão preocupada facilitava imenso e perguntava as coisas...

Foi um processo bom! E senti muito confiante quando deixei as coisas com a colega que não conhecia a [colega da educação especial] ... e depois durante algum tempo recebi imensos emails dela... um bocadinho como se passavam as coisas o que fazer em algumas situações se já me tinha acontecido....

Dentro do possível acho que foi bem passado

E: Portanto identifica como aspetos positivos a postura da avó... e ...

R: Sim sim e até a disponibilidade da colega da educação especial....

Temos é que sentir que ao passar para alguém esse alguém nos deixou descansadas e estáveis e pensar pronto esse alguém que é credível... ok pode não ser a pessoa que vai ficar com eles... mas há-de passar bem a informação.

E ao contrário do que as pessoas às vezes pensam quando nos pedem o PEI em formato digital... para nós é muito positivo porque nos estão a dar credibilidade... o que é que me custa mandar um documento já feito...

A IP ainda tem que avançar e mostrar que é válida... esta melhor quando a gente os assusta... “então mas os meninos te deficiência?” “então mas e agora e o que e que vai fazer” – “ah pois aquele vai ser seu já em setembro” – “ ah mas...” “não desculpe em setembro é seu”... e ao fazer isto estamos a mostrar aos colegas que nos temos credibilidade... ate lhes estamos a poupar anos de trabalho! O PEI como estou a fazer agora para alguns meninos... no 1.º ciclo a única coisa que tem que fazer são os objetivos do 1.º ciclo e dentro das limitações do menino e dentro do método pelo qual ela vai ensinar... de resto está tudo feito! Porque é que não hei de mandar por processo informático...

E tudo o que é antes de aprender a ler e a escrever... continua ainda a ser muito... na nossa sociedade não é? Como não ensinamos os meninos a ler e a escrever... parece que não é importante.... Portanto tudo o que está para trás parece que não tem... “ah mas ele não sabe nada!” - “sim mas havia de o ter visto há dois anos atrás...” – “ah ta bem, mas ele não faz!”.

Há requisitos base ainda mais importantes do que aprender a ler e a escrever... “o que se aprende na escola é apenas 6% da nossa vida. O resto aprende-se até aos 6 anos de idade...”

Eu defendo é brincarem... porque a brincar se aprende!

E pronto as pessoas começam a perceber que IP está ali como uma entidade.... E o ministério da educação continua a ter muito poder não é... e nós ou temos colegas muito agradáveis ou então isto funciona muito mal!

E: Bom e refletindo um bocadinho... que importância atribui aos procedimentos que poderiam acontecer ou já acontecem para ajudar a transição?

R: muito importantes! Primeiro porque o nosso trabalho de Intervenção precoce deve ser reconhecido como tal... se é feito por técnicos que podem não ser especializados mas são especialistas vá lá... técnicos que se dedicam a fazer um trabalho... esse trabalho não pode ser apagado! Hum e portanto tudo o que este para trás feito há necessidade de passar para a frente, ate porque muitas vezes os professores devem perceber que o menino ainda não adquiriu aquilo... está na idade de adquirir, mas não adquiriu mas que antes fazia ainda muito menos coisas e portanto la chegará... ao seu ritmo não é? E todo o processo não é? Os colegas das outras escolas saberem que se interessaram, saberem que as instituições onde eles estavam se interessaram e quem e como trabalhou... até porque há muita gente que fala... e ai referem-se muitas vezes aos educadores das salas... “quem teve com ele o que é que andou a fazer? Ele não faz nada, não foi trabalhado! Ele não teve apoio... é muito fácil nos criticarmos o que está para trás...

E: E por fim, que atividades gostaria de ter realizado e não conseguiu... ou atividades que considere importantes a ter em conta num processo de transição?

R: Eu acho que o mais interessante seria podermos passar o caso às professoras que vão realmente receber estes meninos, e às colegas de educação especial também... e não ser falar com uma colega para depois passar à outra... não! Sermos nos a falar com essas pessoas!

Mas toda a logística, instituições, agrupamentos torna tudo difícil... não permite!

A articulação deveria ser feita com as pessoas devidas... e seria muito mais fácil! E saber que é assim... gosto muito da [colega da educação especial] que falei há bocado a quem passei os 3 casos, mas nem sei se ela esta com algum deles!

O Tomás por exemplo não está mesmo! Fomos muito bem recebidas, foi muito giro, foi muito bom! Mas o bom seria a reunião ter sido com a professora que ia ficar com eles e a da sala não é?! Mas a logística não permite... e tudo muito complicado muito confusão.

Quanto mais avança a valência, mais dificuldade os colegas têm de falar com o colega anterior e os educadores de infância sentem muito isso por parte dos professores... eles só brincam com os meninos, o que é que eles tem para dizer?

E é assim... ainda há muita coisa para percorrer!!!

Entrevista n.º 16

DATA: 24 Maio 2013

ENTREVISTADA: RC 2

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Luís

LOCAL DA ENTREVISTA: Centro de Saúde

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 43'

Boa tarde. Obrigada pela colaboração no meu estudo.

Esta entrevista baseia-se na transição do menino que acompanhou, o Luís.

Como vimos nas perguntas iniciais, o Luís começou a receber apoio da Intervenção Precoce aos 3 anos, tendo educadora de ensino especial e terapia da fala no contexto educativo.

Sim... e olhe que houve alguns problemas na passagem deste caso, nomeadamente com a terapia da fala.

Pronto é que nós enviámos em maio, ou abril fizemos um papelinho com os CRIS a pedir terapia da fala e eu fui lá fazer a passagem na escola, que é ótima eles são um espetáculo mesmo só que o agrupamento ainda não tinha tratado da terapia da fala e eu não percebi se ele iria ficar com terapia da fala nossa... depois dos CRI. Pronto a mãe iria pedir da segurança social.

E o Luís era um miúdo muito frágil a nível de saúde.

E: Portanto disse que a atual escola do Luís era um espetáculo... Diga-me... quais as razões para se ter escolhido essa escola?

E: Bom a mãe já conhecia a escola e queria que ele acompanhasse a turma... Alguns colegas do Jardim foram com ele.

E: Muito bem... gostava de saber quando é que começou a discutir com a família o processo de transição?

R: Logo no início do ano letivo, setembro, outubro... começámos logo a tratar... no caso do Luís eram precisas muitas, algumas declarações médicas e era preciso tratar. Depois também é feito um trabalho com a escola para passar.

E: E que tipo de trabalho conseguiram fazer com a escola? Por exemplo atividades específicas que ajudassem na transição?

R: Por exemplo houve visitas à escola e eu penso que houve 2 visitas à escola e depois havia aquele trabalho, isto agora com a escola, aquela organização sobre a mochila sobre a escola no jardim de infância, falar com os alunos, etc.

Mas nunca o acompanhei nas visitas, porque não estava no meu horário mas ajudei a prepará-las.

E: Na preparação da transição, explicou quais seriam os direitos e deveres? Legislação?

R: Bom esta mãe é muito informada e sabia tudo mesmo.

Mas eu geralmente entrego primeiro sempre o 281 e 3/2008 para os pais lerem pronto, por email, depois durante todo o ano, quem vai para a escola primaria, mostro as medidas educativas e explico para que existem... eu digo “olhe tem isto isto e isto” porque quando eles têm RTP ou PEI depois no final do ano quando é feito o relatório final de avaliação do PEI nos incluimos as medidas para o ano a seguir e isto é tudo explicado aos pais.

A mãe do Luís é uma pessoa que se interessa mais... mas eu gosto que todos os pais estejam informados dos seus direitos. E onde podem ir inscrever, porque e isso eu faculto e facilito a todos os pais.

E: E que tipo de discussões é que foram feitas à volta da mudança de escola?

R: Foram feitas sobre a integração do Luís na parte social, algumas dificuldades, e continuação das terapias, apoios que pudessem ajudar e pronto facilidades que a mãe podia ter ou não na escola.

E: Identificaram quais as barreiras?

R: Socialização, a fala...

Eu acho que em todos os pais há sempre um “que” há sempre medo... “ah o meu filho agora vai mudar de escola, não sei se vai correr bem. Mas isso é trabalhado com a mãe tudo.

Barreira barreira que nós encontrámos, foi em termos institucionais, foi a terapia da fala que só no início em dezembro, foi muito tarde.

Eu estabeleci contato com a professora de ensino especial e por sua vez referi que o Luís precisava de terapia da fala. Houve uma falha, entre o número de horas de terapia do agrupamento.... E vimos que ele teria direito a x horas, mas como as autorizações são feitas em cima da hora, e há cortes para tudo... e isto foi uma barreira foi... estatal... que depois se transforma em barreira humana, porque não há técnicos... mas eu penso que depois entre a professora e a mãe resolveram as coisas.

E: e conseguiu ajudar a mãe a conhecer a escola, a professora?

Eu avisei a mãe que ia reunir com a professora, isto em outubro, que podia estar presente. Eu acho que os pais devem estar presentes... A mãe na altura disse que não podia porque estava a trabalhar e depois liguei para saber o que se passava com a terapia da fala... pronto e depois falei também com a professora de ensino especial.

Eu entretanto mais tarde falei com a mãe e ela disse-me que ele já estava com terapia da fala.

E: e a passagem de caso...

R: Ah essa foi na escola, foi feita... a escola foi avisada antes... não marcaram reunião por indisponibilidade e depois em outubro, bom antes foram entregues todos os documentos direitinhos no agrupamento. Depois em outubro a professora de educação especial contactou-me e reunimos e foi aí que fizemos a passagem de caso. Aliás eu fiz todas as passagens por volta de setembro, outubro deste ano letivo.

E: e quais achavam que eram as áreas fortes?

Ele é uma criança muito divertida, muito simpática... com vontade de ir para escola, de sair para outro ambiente e entusiasmado. Ele é resiliente no meio daquilo tudo... e depois os colegas, saber que os pais estão sempre ali em cima, também ajuda.

E: e portanto como avalia este processo de transição?

R: eu acho que podia ter corrido melhor, por causa da terapia da fala... teria deixado os pais muito mais descansados.

Em termos de nova professora, 1.º ciclo correu bem.

Em termos de educação especial e professora também acho que correu bem.

Foi mesmo a parte da terapia da fala.

E: e já pegando nesta falhas o que acha que se pode fazer para agilizar estes processos institucionais...

R: eu acho... não sei se concorda... mas eu acho que se devia saber logo para onde vão os meninos e ser a própria [instituição] a contactar os agrupamentos, porque há alguns meninos que nós não sabemos por onde vão. E aqui está uma grande falha, que é aqueles meninos que nós já sabemos, contactamos a escola para saber que têm à partida que ter ou não ter. Mas agora como há processos em que à partida há aqui uma poupança... não sei se vai agilizar ou complicar, pronto!

E: E que importância atribui aos procedimentos de transição?

Acho mas não tem que ser a educadora de ensino especial a fazer tudo. Pode preparar por exemplo as visitas, pode ajudar... e deve... mas os meninos devem ir visitar, conhecer o espaço. Apesar de pelo menos aqui, já conhecerem à partida o espaço, quanto muito por passarem ao portão. Alguns já têm irmãos, primos, mas aqui torna-se... eles vão lá já é oficial, diferente.

E: e sabe se o Luís teve oportunidade de conhecer a professora?

Eles conheceram os professores todos, a visita foi bem organizada... falaram com todos e brincaram no recreio. Eu penso que isso quebra muito o grau de ansiedade das crianças. Apesar de haver sempre ansiedade... o desconhecido é sempre ali aquela coisa... não sabemos o que é...

Depois a professora ele já sabia quem seria e isso facilitou.

E: e a família como se sentiu ao longo deste processo?

De 0 a 100 70% estava um bocadinho ansiosa... eu acho que os ajudei, mas eu só vi a mãe descansada quando liguei a 2ª vez e ela disse que já tinha terapia da fala. O grau de ansiedade aí já baixou um bocadinho.

E esta mãe falava também muito nos papeis e isso é muito uma barreira, mas eu sei nos temos milhões de papeis para assinar e não sei quê... é o RTP é o PEI a ultima avaliação, o relatório medico, etc. etc... quer dizer é muita coisa! Acho que se pudesse ser de uma forma informática que nos enviássemos... bem, se calhar isto é uma utopia... mas já que há inscrições informáticas, os meninos que tinham 3/2008 era so contactar a ELI... enviávamos os documentos digitalizados para o Agrupamento e os pais teriam as copias claro. E depois os pais so teriam que entregar um relatório medico, caso a escola pedisse... e isto so poupava em tempo e dinheiro.

É que os agrupamentos sede muitas vezes ficam com os processos ate o ano letivo iniciar... depois as aulas começam e muitos professores so sabem no dia que vao ter um NEE ou 2 dias

antes, na sabem qual é a problematica, não tem acesso ao PEI e depois quando vêm o PEI ficam assustados.

Isto é completamente absurdo... é leva a pasta, tira a pasta...

Não e depois já assisti a coisas do género... ir à secretaria de um agrupamento e uma senhora grita “Olha temos mais um...” mas mais um quê?!

Por isso é que eu acho que se as coisas se tratassem em circuito mais fechado, conseguíamos garantir melhor, eu tento sempre, a confidencialidade dos dados.

Isto são tudo questões que têm que se ter cuidado... historiais e assim... às vezes as escolas não precisam de saber 100%, não precisam de saber tudo para dar uma aula entende? Tem que se ter cuidado...

Imagine vai lá uma professora ver quantos meninos vai ter... vê que tem lá um mais coiso... “ai meu Deus! Mais um NEE” eu acho que se está... não sei isto já são as minhas divagações.

Tem que se ter cuidado... porque? Imagine a professora vê “pronto mais um hiperativo... já vou ter problemas!” quando mais do que um diagnostico devia haver outro tipo de informações como nós mandamos... estratégias, cuidados a ter... e depois não há reuniões prévias com os pais desses meninos que devia haver por parte da escola, onde nos que os acompanhamos tanto tempo devíamos estar presentes. Porque é assim eu não concordo de professor para professor, mas alto lá os pais podem ter alguma coisa para dizer... os pais devem estar sempre presentes!

Porque estamos a expor o filho deles, o problema... a não ser que sejam pais que não conseguem... bem isto tem que ser estudado caso a caso.

E no caso da Mãe... ela já conhecia a professora e isso ajudou, mas há pais com coisas bem piores!

Ah e depois por exemplo, acho que se deviam preparar os restantes colegas para a entrada de alguém especial... uma aulinha por exemplo. Juntava-se a professora os pais e até podiam pedir a ajuda das antigas educadoras e trabalhávamos ali...

Mas com 29 alunos, como é possível?!

E esta é uma das preocupações dos pais... quando vão inscrever perguntam-se “Numa turma tao grande, como vão dar atenção ao meu filho?”’

E isso é o maior grau de ansiedade dos pais com NEE’s, que é “quem vai dar apoio ao meu filho? Será que vão gostar dele? Será que vai ser bem aceite? Gostar dele? Ser feliz? Ter sucesso?” – porque o mundo hoje em dia exige-se muito cursos e competências académicas, a competição é imensa.

Entrevista n.º 17

DATA: 10 Maio 2013

ENTREVISTADA: RC 3

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Rui

LOCAL DA ENTREVISTA: Centro de Saúde

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 50'

Boa tarde. Obrigada pela colaboração no meu estudo.

Esta entrevista baseia-se na transição do menino que acompanhou, o Rui.

Como vimos nas perguntas iniciais, dava apoio direto no Jardim de Infância, de forma individual ou em contexto e agora o Rui encontra-se no 1.º ano.

E: diga-me... a escolha da escola atual deveu-se a quem?

E: Esta decisão ficou ao encargo dos pais.... A razão principal é que a mãe é funcionária na escola

E: Muito bem... gostava de saber quando é que começou a discutir com a família o processo de transição?

R: Pronto o Rui, nós reunimos com a mãe, eu e a educadora do regular, nas várias reuniões que fizemos, e depois já... porque o Rui é um menino já com adiamento de escolaridade, pronto... porque nos chegou à equipa assim um pouco à pressa... e tivemos que fazer a correr um PEI e um RTP para pedir o adiamento de escolaridade, aquilo foi tudo assim um bocadinho em cima da hora.

A mãe, hum... como quando ele era pequenino e estava na escola onde a mãe trabalha e corria tudo muito mal, a mãe nunca pôs a hipótese de que o Rui permanecesse no mesmo colégio onde a mãe trabalhava... só que o Rui cresceu adquiriu maturidade, quando mudou de escola, aqueles comportamentos opostos desapareceram, quase por completo. Começou a

fazer aquisições e a regular um bocadinho o seu comportamento e então ponderamos a hipótese de ele realmente ficar no colégio onde a mãe trabalha. Ou então pronto o ensino oficial. Pronto a mãe depois optou porque achamos que era um espaço mais restrito e não ia ser uma dispersão tao grande para ele e porque a professora que ia pegar no primeiro ano era realmente muito disponível e preocupada. E no ensino oficial não fazíamos ideia de quem iria pegar no primeiro ano.

Ham... a mãe sempre com alguns receios mas depois realmente compreendeu que ele já não iria andar atras dela como andava... a fazer algumas birras e portanto, optou por o pôr lá no colégio e acho que tem corrido bem!

Pronto e tratamos das coisas ainda antes do ano letivo iniciar... lá para Junho... fui lá entregar o processo, falei com colega e pronto... expliquei tudo e o que se teria passado desde o inicio e pareceu-me uma pessoa muito disponível!

Tudo indicava que iria correr bem esta mudança...

E: Como referiu, estiveram a ponderar qual a melhor escola. Lembra-se ao certo quando começaram a discutir sobre estes assuntos?

R: Isto começou a ser pensado lá para o Carnaval/Páscoa... não sei na altura em que abrem as inscrições.

E: Portanto e falou nas reuniões...

R: Bom nós reunimos sempre que necessário... deveria ser uma no início do ano e outra no fim... no início do ano para se elaborar o plano de intervenção e estabelecer objetivos e no final do ano para se avaliar a intervenção. Só que mais ou menos a meio do ano e lá esta calha na altura da Pascoa, faz-se uma reunião para se avaliar... e no caso dos meninos que vão entrar no 1.º ano para se começar a ponderar estas coisas, damos a nossa opinião de qual será a melhor escolha e pronto falamos com os pais ou então verificar a necessidade de adiamento de escolaridade... eu costumo fazer assim!

E: E conseguiu então discutir com a família quais seriam os procedimentos necessários para a transição? Por exemplo as questões de matrícula

R: como sabe, atualmente quando eles fazem a matrícula, tem lá um espaço para assinalar no caso das crianças com necessidades educativas. Portanto o que eu aconselho sempre é a levarem os nossos documentos: levarem o RTP, o PEI, relatórios médicos e na altura dizer que a criança esta a receber apoio, que se encontra ao abrigo do decreto lei 3 e portanto que necessita de apoio educativo

E: bem este caso de transição, acaba por ser um pouco peculiar, porque a mãe conhece a escola não é? Portanto esta parte do desconhecido...

R: Bem foi uma transição fácil foi... já todos conheciam tudo!

E: E conseguiu reunir com o professor de 1.º ano?

Reuni com a mãe e com a professora, no final do ano letivo. Não deixei lá o processo... porque tínhamos que passar os processos todas na mesma altura, no fim do ano letivo ou ali em setembro... regra geral a coordenadora prefere no início de setembro, porque se os meninos forem para o público, ainda nem se sabe quem serão os professores... mas no caso do Rui, como sabíamos que era ali que ele ia ficar e com quem... portanto fui logo e porque a mãe andava muito ansiosa, porque a professora gostava de falar comigo e pronto assim foi, agendamos uma reunião... portanto ele já não estava em apoios diretos e lá levei tudo à colega... todos os documentos, os pais tem cópia... ou seja a mãe também tinha todas as informações para poder mostrar.

E: e conseguiu passar todas as informações aos professores... às vezes até mais do que esta no relatório através dessas reuniões não é?

Sim sim é diferente... não tinha dúvida que ele ia fazer um percurso pronto com algum suporte sempre do adulto e estava com esperança que fizesse o seu percurso normal sem grandes problemas. É evidente que ele com a mãe... há tenta sempre esticar ao máximo a corda...

Mas a professora também me pareceu uma pessoa firme e equilibrada... se fosse preciso ralhar com ele, ralhava! Se fosse preciso dar mimo e carinho também dava... fiquei contente, porque achei que era uma pessoa que ia dar aqui algum andamento à situação.

E: E o que sentiu com este processo de transição?

Bem é como lhe digo... se for o caso de os meninos irem para o público... em que ainda não há professores contratados... o processo fica no agrupamento e pronto... depois será entregue ao docente do regular. Há muitos casos que ficam única e exclusivamente no agrupamento.

E: E o que sentem... com todas estas incertezas? Ao acabar o acompanhamento dos meninos que seguiram?

R: É assim há meninos que nós sabemos à partida que vão ficar ali sempre aquém da idade padrão e da média, que realmente nunca irão acompanhar! Há outros, que a evolução é tao boa que... nós achamos que vai ser um percurso escolar normal, com algumas adaptações e estratégias, por exemplo mais perto do professor, mas eu pelo menos acho que eles têm que fazer o seu caminho dentro das suas capacidades e daquilo que são capazes, pronto!

E: ajudou a Mãe a recolher informação sobre os técnicos e profissionais que a pudessem ajudar?

R: Sim, nós tratamos de arranjar psicóloga la no bairro... que é uma quantia simbólica... também me reuni com essa psicóloga! Esta psicóloga foi já mesmo muito no fim do ano. Eu reuni-me com ela estava ela a avaliar o Rui e quando o ano letivo terminou acho que ainda estava em avaliação porque nunca me enviou um relatório... e havia ali muitas fobias no Rui!

E: Sentiu sempre que a família estava envolvida e conseguiu envolvê-la... portanto sempre como parceiros...

R: Sim, sem dúvida! Alias eu tentava era aligeirar um bocadinho as coisas... a mãe era tao preocupada e ansiosa.

Já no fim do 3.º período, eu achei que não devia tirar o Rui da sala de aula para ele se habituar a estar com os outros meninos à volta... se estava a fazer um jogo ele tinha que partilhar, esperar pela sua vez...portanto quando comecei a trabalhar estes objetivos que estavam no plano de intervenção, achei que tinha que lhe dar apoio porque ele queria logo ir comigo... e às vezes eu estava a falar com a colega e eu ficava a aguardar e observava-o se ele se distraia... e a mãe acabou por me ligar a perguntar se ainda estava a trabalhar com ele! Tive que explicar à mãe que ia lá e não faltava... apenas estava a trabalhar de maneira diferente.

E: conseguiu identificar e explicar à mãe quais seriam as barreiras e as áreas fortes?

R: sim fiz ate porque no relatório de final de ano, quando os meninos vão para a escola faço um relatório mais pormenorizado, do que uma criança que vai continuar no pré escolar comigo pronto. Portanto escrevo mais informações, mediante os objetivos que implica as várias áreas de desenvolvimento (a cognição, a linguagem, etc.). Entrego sempre o relatório aos pais e eles leem, assinam e vêm se concordam. Aí eu penso que expliquei ou pelo menos dei a minha opinião sobre o desenvolvimento da criança acerca das suas competências e dificuldades que ainda persistiam! Isso vai registado no relatório de final de ano... falarmos assim... se calhar falámos. Mas ela sabia, pelo menos leu o relatório.

Ele ainda continuava ali com o problema de atenção concentração, pronto... o registo gráfico dele não tinha dificuldades... mas não tinha motivação... se calhar agora na escola com trabalhos também é assim... tudo o que dava muito trabalho, ele fazia à pressa, mas sabia que tinha competências para mais!

E: E quais é que achava que eram precisamente as áreas fortes que o pudessem ajudar na adaptação ao 1.º ano?

R: Pois olhe não faço ideia porque é assim... eles chegam a uma sala de 1.º ano e não têm as áreas de brincadeira livre! Já não tem a casinha das bonecas, já não tem a parte plástica... que no jardim se trabalha imenso e que eles chegam ali e estão não sei quantas horas sentados na carteira.

Portanto mediante o sistema que temos, não lhe sei dizer o que poderia facilitar

O que poderia facilitar era estar algum tempo ali concentrado e de mesa e depois houvesse áreas em que eles pudessem sair e estar... isto para mim era uma continuidade do jardim de infância, se houve possibilidades de ter as salas divididas por áreas, de expressões assim... se houvesse um bocadinho o prolongar da sala de jardim e infância... não eram as mesas e as cadeiras pronto!

Isto é uma diferença muito grande... então para alguns meninos... há muitos que já estão fartos do jardim e querem ir aprender têm essa motivação... há outros que querem aprender e acompanhar o grupo... mas têm alguma imaturidade que condiciona a aprendizagem.

E: é efetivamente uma pergunta que tenho lançado tanto aos pais como aos profissionais... o que poderíamos fazer para agilizar o processo de transição?

R: era haver um prolongamento em termos de organização de sala de 1.º ano... um prolongamento do jardim de infância... por exemplo terem uma área da biblioteca mas não é para irem buscar o livro e sentarem-se na secretária de novo... devia haver um espaço, almofadas, algo idêntico ao que tinham no jardim de infância... não digo com uma casinha de bonecas, mas por exemplo um espaço tipo garagem, com jogos de construção... falta chão... passam muito tempo sentados na mesa...

E: em relação ao Rui, conseguiu preparar alguma atividade específica para a transição?

Portanto tinha trabalhado em contexto de grupo, como já lhe tinha dito... agora algo específico, isso era trabalho da educadora de sala e não tanto meu... o que eu fazia era dar apoio ao trabalho que a educadora fazia. Portanto era aumentar a atenção individualizada, mais de um para um... mas a partir dessa altura ele começou a concretizar as atividades que a educadora lançava para o grupo! E era isso que ele tinha que fazer não é... portanto a professora no 1.º ano lançava as atividades e ele tinha que acompanhar... uma copia um ditado... escrever abecedário e era igual para todos. Portanto eu tentei que ele acompanhasse

ali sempre o grupo, sempre com suporte por trás, mas dar apoio de retaguarda às atividades de sala... para ele se habituar!

Mas ele muitas vezes aborrecia-se, cansava-se e desligava.

Mas ultimamente era mais apoio à colega e atividades de sala... que ele concretizava! Precisava de mais tempo mas fazia-as

Mas é assim ele conhecia a escola, conhecia tudo e a mãe também... portanto não houve nada em específico.

Regra geral, as colegas do regular fazem, algumas IPSS também, mas vão sempre à escola que fica perto e vão às salas de 1.º ano acho que essa pratica já se vai vendo com mais frequência, que eu acho importante claro!

E: e sabe se o Rui conheceu o professor antes das aulas?

R: Por acaso não lhe sei dizer... mas eu penso que sim, que a mãe o chegou a levar...

E: fazendo uma avaliação deste processo de transição, como avalia?

Eu acho que foi bem sucedido! Portanto começou... eu iria sempre passar o processo... mas como a mãe andava sempre a dizer que... depois do momento em que ela decidiu que o menino ficaria ali na escola ela andava sempre a pedir-me para eu ir falar com a professora! Pronto e por isso eu fui... foi o único menino que fez isso, os outros costuma ser lá mais para a frente. E fui para a tranquilizar e a professora foi muito recetiva portanto achei que foi bem entregue e correu bem.

Na minha opinião a passagem de caso correu muito bem e fiquei tranquila

E: como estava a dizer, a mãe esteve sempre muito preocupada ao longo do processo e a RC?

R: Ah sem problemas, às vezes vamos passar o caso... e... apanhamos de tudo... portanto já estamos vacinadas!

Há agrupamentos em que só podemos ir com hora marcada... as vezes só passamos ao coordenador ou ao docente da educação especial. Apanhamos pessoas que nos abrem a porta, apanhamos pessoas que nos fazem esperar não sei quanto tempo... portanto quando ocorrem estes processos eu considero que ocorreu muitíssimo, sem qualquer tipo de problemas ou barreiras. Ate já encontrei um agrupamento em que me disseram que não queriam o processo para nada! Eu disse “não desculpe a criança é daí, vai por correio”. Não sei se sabe, mas no oficial, quando se passa o processo, vai via correio oficialmente. Então o chefe de secretaria de um agrupamento envia para o chefe de outro agrupamento e vai acompanhado por um ofício nosso, portanto lá hão de acusar a receção... muito frio não é? Mas acontece.

Olhe o ano passado fui passar um caso na escola de 1.º ciclo precisamente na escola onde a criança ficaria, mas foi a colega de educação especial que me recebeu e muito bem! Pronto também correu bem...

Isto não vem só de mim... temos que tentar fazer aos colegas que aquela criança tem competências, não consegue acompanhar há que fazer adaptações e elas estão previstas na lei! Por exemplo lembro que para o Rui, nas alíneas nas medidas pus que ele necessitava de mais tempo para realização de provas e eu sei que neste momento as colegas de educação especial, são pouquíssimas para um agrupamento inteiro. Como é que dão resposta? É complicado

Mas apanhamos de tudo... ou passamos diretamente ao professor, se não houver professor passamos às colegas de educação especial! Porque o menino esta no 3 e transita ao abrigo do 3 portanto tem um PEI e alguém tem que lhe dar continuidade com os objetivos específicos de 1.º ano ou de 1.º ciclo e os tramites são estes.

Estamos sempre disponíveis e passamos sempre os casos... as vezes temos que...

Por isso e que arranjamos um documento a dizer quem é que recebeu o processo, a data e ficamos com esse documento, porque depois temos isso num arquivo morto na nossa sede. Para nossa defesa.

Sabe, ainda há muita coisa para mudar...

E lá está, o Rui no ensino oficial eventualmente teria apoio do professor de educação especial ali no particular acabou! Só há apoios educativos, só particulares.

Mas quando as crianças vão para o público, eu vejo que as colegas têm muita dificuldade são muito poucas para os meninos.

E: e por fim, que importância atribui a estes procedimentos de transição?

R: é muito importante e quando os meninos, regra geral vão para o público... mas quando vão para o público isso assusta os pais, porque cessa os apoios! Portanto não há apoios. No particular as pessoas têm que pagar

Os pais estão sempre ansiosos e preocupados. Quando tem uma criança com problemas, nunca mais estarão tranquilos na vida e pronto sempre que se inicia uma transição... eu acho que a ansiedade se vai mantendo.

Até nós que temos filhos sem problemas... nunca os vamos conseguir tranquilizar o suficiente!

E também tem a ver com a confiança no novo professor e com a relação que se estabelece. Para a criança é meio caminho andado!

E: o que acha que ainda se poderia melhorar nos procedimentos de transição?

Eu acho que não fazemos porque o sistema não deixa. As coisas deviam estar estruturadas de outra maneira! Mas não é possível. Repare como é que se passa um processo a um professor que ainda não foi colocado. Ou então um professor que está de atestado.... Quer dizer a criança pode ter 4 professores em 4 anos... isto é mau é péssimo eu acho!

O que havia fazer... era haver mais abertura! Isto é um desabafo... nós educadoras de infância somos o parente pobre da educação em Portugal! As pessoas ainda não perceberam que nos e que estamos aqui a formar os meninos e aquilo que elas apanharem em sala de aula vem de um trabalho feito por nos!

Mas o professor de 1.º ciclo tem outro estatuto porque eu só ensino histórias, leio histórias, brinco com os meninos no chão e o professor não: ensina a ler e a escrever... já aqui o estatuto muda logo!

O que se podia mudar no sistema? Mentalidades! É isso... como não sei!

Dai às vezes não haver receptividade nos meninos! Pronto eles até ficam chateados de os ter que receber! Tenho que ficar com ele... todos se querem descartar.

E o sistema em si... acho que no ensino oficial, as escolas deviam tentar fazer continuidade...
é tudo muito frio!

Há sítios que por exemplo fazem o cantinho da escola. Para se começarem a habituar aos livros, aos cadernos, ao material. Assim sentem a responsabilidade do livro e do caderno e o feedback é super positivo!

Entrevista n.º 18

DATA: 24 Maio 2013

ENTREVISTADA: RC 4

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Tomé

LOCAL DA ENTREVISTA: Centro de Saúde

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 39'

Bom dia. Obrigada pela colaboração no meu estudo.

Esta entrevista baseia-se na transição do menino que acompanhou, o Tomé.

Como vimos nas perguntas iniciais, o Tomé começou a receber apoio da Intervenção Precoce com 1 ano, tendo terapia da fala e educadora de ensino especial.

Sim... pronto foram as medidas. Agora eu não sei se está a ter se não está... porque esta passagem de caso foi feita por correio, pronto há algumas escolas que fazem assim.

Mas esta mãe foi sempre muito prestável e que colaborou sempre connosco. Apesar de algumas vezes desconhecer e dizia “ah não sei” mas nos dizíamos “agora faz assim agora faz assado” e corria tudo bem!

O Tomé tinha o pai a trabalhar fora em Angola e o pai quando chegava dava-lhe tudo e a mãe ficava fula... nos tínhamos que explicar que era natural, mas pronto.

Mas olhe, a Educadora dele era um espetáculo e é...

E: Muito bem... gostava de saber quando é que começou a discutir com a família o processo de transição?

R: Logo no início do ano letivo, em 2010/2011, ou seja não o ano passado, mas no ano anterior, quase com 2 anos de antecedência.

Falámos com a mãe para escolher a escola, qual seria a escola que a Mãe iria escolher para o Tomé e depois levá-los a consultas do desenvolvimento... dar o apoio à mãe e depois terapia da fala.

E: E conseguiram desenvolver algum tipo de atividades para o preparar especificamente para o 1.º ciclo?

R: sim. Aliás ele por acaso foi visitar uma escola de 1.º ciclo, mas não foi a dele... porque era a quer era perto da escola, mas sempre ajudou. Ele foi para uma perto de casa.

A Mãe é uma mãe que dá muitos reforços positivos ao Tomé, a educadora também e ele era um menino que não fazia, a nível de motricidade fina, ele não tinha concentração para fazer quase nada... por isso é que isso começou a ser trabalhado em 2011, lá para os finais... ou seja nos em Junho/Julho e 2011 começámos a falar com a mãe, depois em setembro de 2011 começámos a falar com a mãe, que foi quando começou o ano letivo anterior ao 1.º ano e continuámos todo o trabalho.

Depois tratámos de todos os papéis para a inscrição, dissemos à Mãe o que tinha que ir levar... até que um dia a mãe diz-nos “não entreguei papéis nenhuns” e nós só pensámos “oh meu Deus! Então?” – “ah é que não sei quê...” - disse ela. Pronto, mas depois o feedback que recebi da Mãe é que entretanto já tinha entregue as coisas no agrupamento, mas por correio... como lhe tinha dito. Eu liguei para a escola, mas ninguém nos quis receber ninguém quis marcar uma reunião... lá foi por correio.

Logo isso, foi uma barreira humana!

No início deste ano letivo, enviamos o processo por email ao cuidado da nova professora e a mãe mostrou-se muito contente com a evolução do Tomé.

Barreira barreira, é que como ele está noutra concelho... mas mesmo neste concelho, há escolas que não querem reunir connosco.

Pronto nós temos nestes casos que enviar por correio, com um ofício, para termos um comprovativo de que foram os documentos todos necessários. E a mãe entrega à escola.

E: Na preparação da transição, explicou quais seriam os direitos e deveres? Legislação?

R: Eu geralmente entrego primeiro sempre o 281 e 3/2008 para os pais lerem pronto, por email, depois durante todo o ano, quem vai para a escola primaria, mostro as medidas educativas e explico para que existem... eu digo “olhe tem isto isto e isto” porque quando eles têm RTP ou PEI depois no final do ano quando é feito o relatório final de avaliação do PEI nos incluimos as medidas para o ano a seguir e isto é tudo explicado aos pais.

Eu gosto que todos os pais estejam informados dos seus direitos. E onde podem ir inscrever, como e isso eu faculto e facilito a todos os pais.

E: Conseguiu assim ajudar a mãe a conhecer a escola, a sala de aula, o projeto educativo...?

Não não.

E: e como esteve a mãe ao longo do processo?

Ora esta mãe... 60% de ansiedade. Estava menos ansiosa do que a mãe do Luís.

Porque o Tomé estava medicado, ela tinha apoio da pediatra do desenvolvimento. Como ele tomava as gotinhas da risperidona, ele acalmava bastante. Ou seja, conseguia estar mais concentrado, aprender... e chegava à escola e as auxiliares já não se queixava dele!

Como eles tomam medicação e a medicação faz efeito, as pessoas ficam encantadas da vida.

E: Conseguiu envolver a mãe ao longo do processo?

R:Consegui envolver muito bem a mãe... aliás eu e a educadora. Neste caso, a educadora da sala foi muito muito importante porque era uma educadora que qualquer coisa a mãe tirava dúvidas com ela, porque eu já não estava lá... ela respondia e depois expunha o caso a mim e eu ou ligava à mãe ou assim... ou então eu esperava um bocadinho mais... por exemplo havia uma festinha na sala e eu ficava esperava que as mães viessem... deixava a festa avançar e

depois lá falava com elas! Não as atacava nem nada, conversávamos... e depois ainda havia um reforço por parte da educadora, articulávamos muito bem!

E: e relativamente aos apoios, tinha referido que ele tinha terapia da fala e pediatra do desenvolvimento.

Sim... terapia da fala pela segurança social e a pediatra é a doutora [x].

E: e conseguiram garantir esses apoios para estes anos letivos?

R: a terapia até se manteve a mesma... mas tivemos que pedir pelos CRI e pela Segurança Social.

E: e as principais dificuldades sentidas?

O Tomé estava ansioso porque era o único menino a ir para aquela escola... mas isso foi falado com ele e pronto.

Uma coisa que ele não queria, era deixar a educadora... dizia que tinha saudades dela.

As maiores dificuldades eram sobretudo organizar o seu tempo para as tarefas.

E por fim, como avalia este processo de transição?

Eu acho que falhou, por não se ter feito uma passagem de caso direta, porque é sempre bom e não sei se a mãe reuniu com a escola, mas o agrupamento nem nos deixou resposta. Não houve qualquer contato deles para nós! Nem telefonemas nem nada...

Sim depois a mãe deu-me um email da professora e eu enviei para poderem ser alterados. Porque as pessoas têm que alterar os PEIs podem aproveitar os documentos, para fazer.

Portanto, como vê ele começou o ano sem PEI.

Ele por acaso adaptou-se bem, agora eu não posso dizer que há coisas no sistema que funcionam bem.

Entrevista n.º 19

DATA: 3 Junho de 2013

ENTREVISTADA: RC 5

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Laura

LOCAL DA ENTREVISTA: Sede IP

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO:

Boa tarde, obrigada pela colaboração no meu estudo.

Esta entrevista baseia-se na transição da menina que acompanhou, a Laura.

O apoio em termos de IP baseou-se na terapia da fala e ocupacional certo?

Sim, comigo que sou técnica de serviço social era só aquelas burocracias do serviço social e entretanto também comecei a fazer contexto domiciliário, nunca fui ao Jardim de Infância.

E em termos gerais, como avalia o apoio prestado?

Eu acho que correu muito bem, era uma família bastante agradável.

E quais foram as principais razões para a escolha da nova escola da Laura?

A Unidade de Ensino Estruturado. Para o autismo era a resposta mais adequada para ela e antecipámos um ano.

Nesta escola, por causa das vagas, tivemos que antecipar a ida dela para a unidade, porque ela poderia ter ficado mais um ano no Jardim de Infância.

E foi o melhor, porque ela está com crianças com problemáticas do género e foi uma boa opção.

Falámos claro a família é que decidiu, mas foi uma boa opção, porque se tivéssemos adiado ela poderia não ter vaga este ano.

E recorda-se quando começaram a falar do processo de transição?

Hum... foi antes do final do ano letivo talvez.

Para já tivemos que saber se havia vagas, talvez em junho, maio...

E a partir do momento em que havia vaga, teve oportunidade ajudar a mãe a conhecer a nova escola?

Sim foi feito isso, eu falei com a professora do jardim de Infância.

Reunimos... eu, a mãe a terapeuta da fala, que era do CRI, e foi tudo explicado à mãe. A educadora de infância também achou que era o melhor para ela e foi tudo falado...

E depois foi a mãe inscrevê-la e combinaram uma ida lá para conhecer a escola e depois foi o encaminhamento.

No início do ano letivo eu fui com o pai e com a mãe conhecer a escola, a professora. No primeiro dia de aulas também fui e falei com a professora, se entretanto houvesse alguma dúvida...

Mas o processo ainda não tinha sido enviado para a escola, mas não chegou a ser problema porque foi logo resolvido.

Foi fácil.

E a Laura, teve possibilidade de conhecer a escola antes?

Não, só no início do ano letivo.

E em termos de apoio, foram assegurados para o próximo ano letivo?

Sim, a unidade garantia isso e a terapeuta da fala é a mesma.

E indicou algum contacto chave para o próximo ano?

Hum... a terapeuta da fala era mesma, portanto...

E sentiu que a mãe foi envolvida neste processo?

Sim, muito e o pai também... eles estão separados, mas são pessoas muito simpáticas, muito envolvidos no processo educativo, sempre abertos para qualquer sugestão.

Gostei muito de trabalhar com esta família

E a avó mesmo... está sempre aberta a novas sugestões

E conseguiu dar alguma continuidade no acompanhamento após a transição?

Sim. E eu também não sei se não será por eles morarem aqui... e já liguei... e falam-me do processo.

Também me falou que iam cortar o abono de deficiência.

E é uma mãe que se mexe muito bem... para resolver os problemas!

E portanto, em relação à burocracia, prazos e papeis e responsabilidades, acha que foi tudo tratado a tempo?

Sim, sem qualquer tipo de problema.

E em relação à Laura, foram identificadas as possíveis barreiras e áreas fortes à transição?

Não, acho que correu tudo tranquilamente acho que ela não tinha nenhuma barreira.

As pessoas também a acolheram bem.

A Laura tem a sorte de que a terapeuta da fala é a mesma, portanto houve uma transição de técnicos. Portanto não houve choque de mudança de profissionais... era facilitador.

E no geral, como avalia este processo de transição?

Ai eu acho que correu muito bem, foi bom!

E como sentiu a mãe neste processo?

A mãe esta muito satisfeita, o pai trabalha a mãe também... e por causa dos horários ela tinha a preocupação de ver de um ATL, mas acho que corre bem!

Às vezes podia não ter onde a por... mas está tudo a bater certo.

E houve alguma preocupação para esta mudança?

Da minha parte, só se ela não conseguisse entrar para a unidade...

É uma família muito agradável, entende tudo não há problema.

E sabe se foram realizadas atividades específicas que ajudassem nesta mudança

Não lhe sei dizer, não faço ideia...

Mas acha que esses procedimentos de transição são importantes?

Reunir é fundamental. Os técnicos que estão com ela, neste caso da IP e a professora e o técnico do CRI e a família, isso é fundamental.

Apesar de tudo, é a família que decide não é e... também gostam de ouvir a opinião dos técnicos.

Em termos de trabalhos de preparação acho que isso é mais da parte da professora não é?

Da minha parte, acho que fiz tudo.

E que expectativas tinha em relação à mudança de escola?

Eu queria que ela se desse bem com os colegas, mas com os pares ela sempre teve boa relação.

Depois lá está, depende da criança e da família. Ela sempre se deu bem com os pais e com os técnicos.

Receio: talvez da professora que ia apanhar não sei. Como eu não ando nesse mundo das escolas eu não conheço as professoras.

Ou que ela não se adaptasse bem a alguma tarefa... 1.º ciclo é diferente.

Mas é tão fácil gostar dela... que isso ajuda... a mãe dela também é o pai também!

E a mãe trabalhava com ela, investia muito nela. A educação não vem só da escola, só de casa.

Entrevista n.º 20

DATA: 27 de Maio 2013

ENTREVISTADA: RC 6

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Tó

LOCAL DA ENTREVISTA: Sede IP

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO:

Boa tarde. Obrigada pela colaboração no meu estudo.

Esta entrevista baseia-se na transição do menino que acompanhou, o Tó.

Sabe, este caso é especial... este menino sofreu maus tratos quando ainda era bebé e foi por isso que foi sinalizado, pela proteção de menores, porque a mãe era completamente negligente... portanto já o acompanho desde sempre!

O Tó ficou ao encargo da avó, que tem sido sempre o suporte...no fundo é a pessoa que se mantém sempre. Em termos culturais é uma pessoa muito simples, portanto tem que ser tudo muito bem explicado.

E o Tó sempre foi muito um bebé muito agitado e o autismo só foi detetado mais tarde... em termos de força e agressividade era muito complicado.

Eu trabalhei muito com esta avó e nos últimos dois anos trabalhei também com o pai... e isto foi muito importante para o Tó.

Como vimos nas perguntas iniciais, dava apoio direto no Jardim de Infância, em contexto domiciliário...

Muito com a família, estratégia centradas na família, a ver se ele melhorava em termos comportamentais

Até hoje, ainda mantenho contacto com esta avó e com este pai... apesar de ter acabado oficialmente o apoio da IP e o Tó estar numa unidade de ensino estruturado, ainda os ajudo.

Portanto disse que o Tó está atualmente numa unidade de ensino estruturado, foi essa uma das principais razões para terem escolhido essa escola?

R: Vimos com a família várias hipóteses, até porque ele poderia continuar no Jardim de Infância onde o integrámos, porque é perto da residência da avó... portanto ele tinha hipótese de continuar nessa escola, mas depois vimos que ele estaria melhor numa unidade de ensino estruturado. Mostrei ao pai e à avó o que havia... fomos ver as escolas.... Também fizemos um quadro de vantagens e desvantagens para ajudar a família a compreender o que seria melhor para o Tó. Mas de qualquer das maneiras a decisão era deles... tendo sempre em conta o que seria melhor para ele... portanto eu acho que foi uma boa aposta esta unidade, apesar de ser longe da residência.

Mas como foi tratado o transporte, não houve qualquer problema...

E: Muito bem... gostava de saber quando é que começou a discutir com a família o processo de transição?

Bem foi um ano antes... tratado também com a minha parceira de caso, que é terapeuta da fala e ainda hoje lhe dá apoio. E acabámos por as duas nos reunirmos sempre com a avó e com o pai neste caso.

Ah, no início não fizemos quadros, só falamos das escolas e o que a avó e o pai pensavam que seria melhor. A avó baseava-se muito no tempo do pai na escola e das queixas que tinha... portanto se tinha com o pai, com o Tó então... nem estava a ver e depois a partir daí começamos a focar mais... e queríamos que eles percebessem que havia respostas para o Tó e que havia mesmo uma unidade de ensino estruturado e quando viu os outros meninos e que

poderia não só estar na unidade, como ir à sala do regular... eles ficaram muito satisfeitos. A sala de ensino estruturado acabava por ser as pausas que ele precisava... para ir às terapias, fazer a alimentação também...

E: e conseguiram explicar também os direitos, deveres, legislação...?

R: Sim tudo muito simples... sobretudo esta avó e até o pai... eles precisam muito do nosso suporte, mas mais por uma questão de segurança... porque depois eles acabam por perceber e optam pelo melhor para o Tó.

E: tinha dito que tinha ido com a família conhecer as escolas, conseguiram reunir com os futuros professores e técnicos?

Nós fomos lá reunir com as... quando eu pedi a visita, elas receberam-nos, a educadora... que por sinal é a que está com o Tó explicou tudo

E posteriormente reuni com a equipa, quando soubemos que o Tó ia para lá... com a psicóloga, terapeuta, diretora da escola, com todos... foi muito bom porque acho que... parecia que já o conheciam antes de ele entrar na escola... prepararam tudo muito bem!

No primeiro dia, também lá fui com ele, no 2.º dia estive menos e por aí adiante, até deixar de ir...

E conseguimos garantir o apoio da psicóloga, terapeuta da fala, e continuidade da pedopsiquiatria e pediatria do desenvolvimento também.

E: e portanto sente os conseguiram envolver ao longo do processo?

R: sim sim, mesmo quando o pai estava a trabalhar era a avó que ia mais comigo... depois o pai ficou desempregado e começou também a estar mais presente. Por fim, algumas vezes já ia sozinho, entregar as coisas... eu dizia o que era necessário, falava com as pessoas da escola, como por exemplo a diretora e depois ele acabava por sozinho ser responsável e telefonava-me.

E: e a confidencialidade dos dados, conseguiu ser assegurada?

R: Sim sem dúvida... porque é muito preciso. Primeiro para conquistar a confiança desta família. Há coisas que ainda hoje a escola não sabe, porque não é importante... há muitas que eles autorizaram e pronto.

E: e em termos de prazos, papéis e responsabilidades... foi tudo realizado a tempo, sem problemas?

R: sim, foi tudo muito atempado! Correu tudo bem...

E: e em relação ao Tó, foram identificadas barreiras para a transição?

Sim sim. Ate acho que poderia ter sido difícil e acho que só não foi difícil porque as colegas do ensino estruturado, são muito sensíveis a estas problemáticas e recebem muito bem as famílias e as crianças...

Ate porque conheço outras salas e não há esta atenção tão centrada na individualidade de cada criança... e eu senti que isso havia nesta. Tanto senti que entre todas... eu nunca disse aos pais, mas eu acho que eles sentiram... eles foram ver outras salas e escolheram esta... eu também escolheria.

Era tao evidente a forma como as pessoas nos ouviram, que foi tao diferente da outra que a pessoa sente-se logo em segurança não é?!

E: e quais eram as maiores dificuldades?

R: A nível da relação... da comunicação de aceitar regras e de tudo o que era rotina, as coisas têm que ser muito bem apresentadas e com tempo. Alimentação também... barulho no refeitório, foi uma das coisas que eu combinei com elas que inicialmente se calhar era melhor ele comer na sala, com menos barulho, menos pessoas. Porque ele não suportava pronto... e essencialmente era isso....

E: E em relação às áreas fortes?

R: Ele é muito persistente, um lutador... como eu costumo dizer! Ele melhorou muito... foi uma criança que não tem nada a ver com a criança inicial. Mesmo em termos de interação, contato visual muito melhor... no ultimo ano ele fez muitas conquistas em termos de interação com o outro, contato social... muitas coisas que é importante respeitar... para o conquistar... carros, comboios... era por aí que tínhamos que pegar, era preciso conhecer.

E: e conseguiram desenvolver algum trabalho mais específico, que o ajudasse na transição?

R: Ele foi visitar a escola. Também começamos logo no Jardim de Infancia com a educadora, os outros meninos iam ver a escola para onde iam... e foi-lhe logo dito que ele iria para outra escola, dissemos que ia de autocarro e ele adora... só de lhe termos dito isso ficou logo contente... ir de autocarro é uma coisa espetacular para ele!

Para além disso, algumas crianças também foram com ele... e estão na sala do regular... acaba por ajudar.

E: E como avalia o processo de transição?

R: Eu acho que foi muito bom... a família aceitou facilmente a informação e compreendeu ... às vezes há insistências... e depois quando estão na escola é que percebem que se devia ter pensado melhor nas coisas... focámo-nos nas dificuldades e tentámos ultrapassar... ver as áreas fortes e fracas.

E ele acaba por ter evolução porque é compreendido e aceite... e há coisas nas crianças autistas que nos temos que respeitar... que entrar no mundo deles e puxar um bocadinho para o nosso!

E eu acho que tanto o pai como a avó perceberam isso... e que as escolas não eram todas iguais e que aquela seria boa para ele! Perceberam que o Tó teria respostas para as suas necessidades... e foi bom por causa do transporte, conseguimos tê-lo pela câmara. Mas

mesmo assim, essa resposta foi tardia e o pai assegurou logo que iria de comboio que se responsabilizava mesmo!

E foi explicado ao pai também quais as dificuldades que iriam encontrar... as férias, quando ele estivesse doente que teria que ficar em casa... e que é preciso avisar a escola.

Lá na escola é muito bom porque eles têm caderno de comunicação e às vezes até a avó liga-me porque não percebe alguma coisa! E eu vou lá, ajudo...

Mesmo com esta comunicação, os pais sentem sempre a falta daquela apoio... já não é a mesma coisa não é?!

E esse caderninho é bom, porque ajuda nas consultas também!

Agora o Tó esta mais agressivo, porque o pai saiu de casa para viver com outra senhora e solicitaram a minha ajuda... vou amanhã reunir-me com elas lá da escola!

E: E precisamente porque frisou que as famílias sentem falta do apoio da IPI, o que acha que se poderia fazer para agilizar as transições?

R: eu acho que é importante manter... mais do que não seja em equipa, e já não ser oficial acompanhar o caso, porque já nem há disponibilidade em termos de horários.. estão sempre a entrar meninos novos! Mas devíamos continuar a estarmos disponíveis e eu acho importante pelo menos no primeiro ano após a transição haver algum contacto quer com a escola, quer com a família.

Agora a sala de ensino estruturado também já tem mais ligação porque acaba por não sermos tanto nós e teria que haver uma coordenação muito grande IP com nós... mas agora cabe à escola e cabe à sala fazer um trabalho mais próximo com a casa...

Agora quando vão para a escola e acabam por ter apoio da educação especial... quer dizer ficam muito sós neste processo!

E: e momentos que considere mais stressantes ou negativos ao longo deste processo?

R: bem e vou falar de tudo... desde que o acompanhámos, porque tem tudo influência...

Foi ele ter rejeitado o Jardim de Infância, depois numas férias disseram que não tinham condições para ficar com ele e a criança teve que ficar em casa e isto gerou grande stresse e depois não me podiam contactar e quando regressei estava tudo de pantanas... e ele estava completamente a rejeitar as pessoas... e isso era terrível e mostrei à família que os ambientes têm que ser facilitadores e estáveis para as aprendizagens!

Depois procurámos mais perto da residência da rede pública.

Depois o pai de vez em quando sai para viver com alguém e sempre que ele sai entra o companheiro da avó, depois o pai volta e sai esse companheiro... portanto as duas figuras homens de referência do Tó nunca são constantes.

E tudo isto são fatores de stress... e o Tó cresce muito e de vez em quando a medicação desajusta-se e ele fica muito agressivo, a mandar tudo ao chão e portanto outra fonte de stress!

E depois o internamento da avó... porque ela não sabia muito bem com quem é que o Tó ficaria... e entretanto ficou o pai.

Portanto esta família viveu sempre muitos momentos negativos, mas que se vai conseguindo ultrapassar... em relação à transição já fizemos tudo muito atempado precisamente por esta conjectura.

E: e as suas expetativas em relação a esta mudança?

R: É assim eu acho que o Tó foi dos casos de mais sucesso que tive! Ele não falava, começou a falar... ele responde aos estímulos, é miúdo que quando está instável é agressivo é, mas eu conseguia-o parar... se ele tiver boa relação com adulto ele acaba por vir ter connosco e conseguimos ter muito mão nele.

E isto é gratificante, há laços fortes que ele cria que acabam por o estruturar a lidar com o mundo e com os outros... ele é um senhor... vai ao supermercado, consegue acompanhar a avó nas rotinas! Sabe-se comportar.

E: E em relação à entrada no 1.º ano...

R: Tem aprendido, quer sempre fazer os tpc's e não está ao nível dos outros claro... mas está a fazer aquisições de leitura e de escrita isso está!

Esta escola foi mesmo uma boa aposta, eu fiquei tranquila.

Estas variações de que falei são a vida... é preciso é saber geri-las...

É um miúdo que me vai preocupar sempre, apesar de saber que tem o pai e a avó... mas é preciso estar sempre atento!

E: E pegando nesta preocupação, o que sente com a transição dos meninos?

R: nos temos que estar preparados para isto... tenho que aceitar é inevitável... o que acontece é que nos fazemos muito voluntariado também... (choro)

Desculpe, não estava a espera de reagir assim... desculpe

Mas temos que pensar positivo! E eu acho que ele vai crescer e vai tudo correr bem...

Entrevista n.º 21

DATA: 3 Junho de 2013

ENTREVISTADA: RC 7

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: António

LOCAL DA ENTREVISTA: Sede IP

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 45'

Boa tarde, obrigada pela colaboração no meu estudo.

Esta entrevista baseia-se na transição do menino que acompanhou, o António.

Antes de mais, deixa-me explicar-lhe... houve aqui umas variâncias neste caso.

Eu entrei de licença de maternidade em abril e não ficou ninguém responsável por disponibilidade de horários, deixei um contacto de referência que era a minha parceira de caso, que era a terapeuta da fala.

Mas de qualquer das maneiras em abril, deixei logo tudo prontinho, para se tratar da transição do António.

O Jardim de Infância onde ele estava também tinha escola básica e foi para onde ele foi. A professora que o ia receber, também já o conhecia porque o espaço era o mesmo.

Ele já estava a receber apoio da educação especial, portanto o agrupamento e o departamento, também já o conheciam... nós também íamos fazendo reuniões de articulação, portanto já estava assim... tudo preparado.

Em termos de apoio da IP, que apoios é que ele recebia?

Ele como tinha apoio da educação especial, estava com apoio meu... de terapia da fala. No domicílio, 1ª vez por semana e em parceria com a mãe.

E em termos gerais, como avalia o apoio prestado?

Em termos gerais avalio de forma positiva.

Infelizmente, nós tentamos que a transição seja gradual. Porque o apoio que eles recebem durante a intervenção precoce é diferente do apoio que eles vão ter a seguir e a educação especial é mais vocacionada para o contexto educativo. E muitas vezes a família, continua a sentir necessidade da vertente de apoio à família, em termos de orientações.

Inclusivamente, até há pouco tempo, a mãe contactou-nos porque estava insatisfeita com a forma como as coisas estavam a correr.

Agora é uma realidade completamente diferente... a transição é uma realidade é diferente.

E a mãe achava que faria mais sentido o António vir aqui para a instituição e contactou-nos no sentido de saber o que era preciso fazer e se ainda era possível.

E ele tinha consulta de desenvolvimento (nós também acompanhamos as crianças a estas consultas) e a médica não concordava que ele viesse para aqui.

E eu disponibilizei-me a acompanhar... e é pratica comum quando os pais pedem ajuda.

Eu também desmistifiquei o funcionamento da instituição, como é que as coisas funcionam.

No nosso entender até seria adequado que o António viesse para aqui, mas o *timing* não foi certo... porque só se aceitam casos até ao final do 2.º período.

E ficou acordado... e a haver o aval da educação especial, então no próximo ano letivo, ele viria para aqui.

Portanto, apesar da intervenção precoce já ter acabado, ainda continuo a ajudá-la.

Este caso, a nível comportamental é complicado e ele precisa de uma atenção individualizada a tempo inteiro.

E a professora, por mais boa vontade que tenha não pode fazer isso. Porque tem todas as restantes crianças e ainda por cima estão 2 anos juntos (o 1.º ano e o 4.º) e o apoio da educação especial, acaba por se revelar insuficiente, ele precisava de um apoio a tempo inteiro... mas a escola não tem recursos.

E recorda-se quando começou a falar com a mãe sobre a transição.

Hum eu tenho isso anotado no PIIP. Mas normalmente é ali no final do 1.º período. Isto já eram coisas que tinham sido faladas: a mãe já sabia que no fim do JI o apoio de IP iria cessar.

E explicámos à mãe que haveria uma reunião de articulação.

Essa reunião foi na primeira quinzena de abril com a educadora, educação especial, mãe eu e a minha parceira de caso.

Partilhámos as informações... a professora de educação especial, em princípio seria a mesma... mas eu acho que foi ela que se manteve, esta história dos professores contratados...

E foram indicados à mãe os apoios e foi-lhe explicado os direitos e deveres?

Sim eu expliquei que o apoio iria terminar, mas iria continuar a ter apoio da educação especial dadas as necessidades do António, a nível da comunicação e terapia da fala pelo CRI e educação especial.

E a mãe foi envolvida ao longo do processo?

Sim sim... sem dúvida. Inclusivamente as sessões eram ao domiciliário e tínhamos mais interativa. Sempre atenta, interessada, muito pro ativa.

E portanto, em relação à burocracia, prazos e papéis e responsabilidades, acha que foi tudo tratado a tempo?

Sim, sem qualquer tipo de problema.

Fora esta questão... nos tentamos que seja feita a integração no ensino regular normal, a mãe agora é que solicitou outro tipo de ajuda!

E como avalia o processo de transição?

O processo em si não correu mal, porque tudo estava facilitado, ele já conhecia a escola a professora, a educação especial

Agora a integração, a verdadeira inclusão que tanto se fala... não correu assim tão bem.

E a mãe procurou-nos porque não estava satisfeita com a forma como as coisas estavam a decorrer... portanto foi pós transição.

Quais eram as principais preocupações da mãe?

Era que continuasse a haver resposta às necessidades do António, que ele tivesse o apoio que necessitava e é isso que a deixa insatisfeita porque ela sente que estes apoios são insuficientes

E que expectativas tinham em relação à transição?

A nível do desenvolvimento: nós já sabemos que é uma criança com NEE's permanente e que iria continuar a precisar de apoio... mas ele tem um bom potencial.

A expectativa é que se ele tivesse os apoios adequados continuaria a ter um desenvolvimento favorável

Integração: era essas coisas tivessem corrido de maneira diferente isto não era possível de contornar, mas esta situação de turmas juntas, mas foi uma coisa que não foi prevista e seria impossível de contornar.

E a família... como já tinha frequentado a escola, é perto dos avós e da casa dela a mãe não quis tirar de lá

E como sentiu a mãe neste processo?

A mãe de si já é ansiosa, principalmente quando vai às consultas... ela em si já tinha um grau de ansiedade, porque não havia diagnóstico clínico estando sempre na expectativa de saber o que é... os exames são inconclusivos.

Com o processo de transição, não me parece que tenha havido grande ansiedade, correu tudo como esperado, seria continuar com a mesma escola...

E em relação ao António, conseguiu-se realizar atividades específicas de transição?

Quase de certeza. Mas eu tenho a ideia de que as professoras de educação especial e o Ji fazem visitas, para onde vão, conhecer as professoras.

Com certeza absoluta não tenho.

E foram identificadas quais seriam as áreas fortes?

Desde o início que a área dele sempre foi a nível de interação. Apesar de ter algumas características comportamentais e ter os seus problemas ele está sempre disponível para a relação. E isto acaba por ajudar à mudança

E as áreas mais fracas, que constituíssem barreiras?

Comportamento e linguagem... muitas dificuldades e isso interfere com as restantes aprendizagens e de desenvolvimento.

Que importância atribui aos procedimentos de transição?

A meu ver, seria sempre importante fazer com todas as crianças.

Nestes processos de transição com NEE's é colocada a hipótese às famílias se gostaria de conhecer a nova escola e muitas vezes acompanhamos as famílias. Mas isso fica ao critério da família.

Nos pedimos sempre autorização aos pais para partilhar informação

Fazemos sempre uma reunião no final do ano letivo para passar informação, com todos os agrupamentos. Fazemos sempre esta reunião de articulação com o agrupamento e com a educação especial.

Com a professora já é mais complicado por causa das colocações.

Depois de eles transitarem também tentamos saber como estão a correr as coisas, mas sempre com os pais.

Que atividades se podem fazer, para agilizar os processos de transição?

Pois... é assim... neste caso o que está aqui a tornar o quadro menos bom é aqui a inexistência de apoios suficientes e sendo esse o problema, a resposta é difícil.

Passar um pouco por aí, o ministério de educação devia disponibilizar os recursos de acordo com as necessidades.

De modo geral, os processos de transição... não me ocorre nada.

Penso que é importante preparar as famílias sobre a transição, a escola, a realidade, como se processam as coisas a partir do 1.º ciclo, quais são os apoios a que terão direito.

Fazer estas visitas, caso assim o desejem.

Passar informação e fazer reunião de articulação principalmente com o professor que irá receber a criança.

Entrevista n.º 22

DATA: 27 de Maio 2013

ENTREVISTADA: RC 8

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Catarina

LOCAL DA ENTREVISTA: Sede IP

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 43'

Boa tarde, RC. Obrigada pela colaboração no meu estudo.

Esta entrevista baseia-se na transição da menina que acompanhou, a Catarina.

Como vimos nas perguntas iniciais, dava apoio direto na creche onde estava e tinha também terapia da fala.

E: em termos de apoio de IP como avalia?

Acho que foi, não só pelo apoio da nossa equipa, mas pela excelente educadora que a Catarina teve a sorte de ter. Fizemos um trabalho muito articulado, entre mim a educadora da sala e a colega da terapia também. E a educadora... muito muito competente e acho que isso foi muito importante para a Catarina. Com regras muito bem definidas, objetivos bem delineados e isso foi muito importante. Conseguiu-se fazer um trabalho muito bom!

E: recorda-se quando se começou a falar da transição?

E: Logo no princípio do ano, porque eles começaram logo a questionar. Era um grande problema que eles tinham, o que fazer como fazer. Ainda por cima a Catarina é filha de pais

separados e têm custódia partilhada... portanto havia todas estas dificuldades acrescidas e foi-se falando...

Depois de um dado momento, eles decidiram e foi ponto assente que ia para um colégio, foi feita uma aproximação ao colégio, fui com a mãe visitar as instalações tudo isso e depois fiz o acompanhamento nos primeiros dias.

E: e quais eram as maiores dúvidas dos pais?

R: Bem eles tinham a grande dúvida se iriam coloca-la num colégio ou ensino público e esta dúvida prendia-se muito com as aprendizagens propriamente ditas: “como é que a Catarina se vai aguentar?”. Ela é uma miúda com muitas dificuldades e a mãe achava que colocando-a num privado ela teria mais apoios ia ter de certeza o apoio que devia ter ao nível da educação especial, têm psicóloga, terapeuta... portanto foi uma das razões pelas quais a mãe escolheu aquele colégio porque tinha essas condições. A preocupação era de facto a escola “como é que a Catarina se vai desenrascar para o ano? Como vai aprender as competências para o 1.º ano?”.

E: E conseguiram explicar quais os direitos e deveres, que legislação seria aplicável neste caso?

R: São uns pais muito informados à partida. Eles próprios procuravam informação e quando vinham para as reuniões já sabiam mais ou menos aquilo que queriam. O que mais queriam era uma opinião nossa “nos queremos seguir este caminho... o que é acham? Vamos no caminho certo ou não?” porque eles faziam muita pesquisa na net e sabiam o que queriam.

E: Há bocado, referiu que tinha acompanhado a mãe na visita à escola e teve oportunidade de reunir com o professor antes do início do ano letivo?

R: Não isso não consegui! Tivemos posteriormente já com a professora e fiz algum apoio nos primeiros dias, porque houve alguma dificuldade na adaptação da Catarina. Ela é uma menina voluntariosa, com comportamento obsessivo. Se ela metia uma coisa na cabeça, era capaz de ficar um dia inteiro a moer as pessoas com aquilo. E foi para a escola e fez a vida negra à

professora nos primeiros dias, de maneira que eu acabei por ainda apoiar a família e a Catarina neste arranque de ano, depois venceu as barreiras e...

Por antecipação não houve oportunidade de estar com a professora.

Tivemos foi reunião com uma diretora da escola e foi aí que passámos o processo.

E: e em termos de apoios... como a Catarina tinha terapia da fala, conseguiram assegurar à partida a continuação desse apoio?

R: Sim sim, foi-nos garantido que ela teria esses apoios lá no Jardim de Infância.

E: e tinha referido que eram uns pais extremamente informados e sempre foram envolvidos ao longo do processo?

Muito envolvidos e apesar de ser um casal separado eles entendiam-se muito bem em relação à filha. Tinham vidas paralelas e em função daquela filha eles entendiam-se.

E: e em termos de confidencialidade dos dados, acha que foi assegurada?

R: ai a mãe não comentou qualquer problema. Por acaso a psicóloga que dá apoio lá é psicóloga aqui e falou-me que ficaram apreensivas quando leram o historial da menina, mas depois a coisa foi falada e passou.

Eu estive lá e reuni com as terapeutas da fala e a professora de educação especial e a psicóloga e as coisas clarificaram-se

E: e em termos de papeis, prazos ações, responsabilidades, foram cumpridos a tempo?

R: sim... custaram a dar a resposta à mãe e ela estava ansiosa, mas de resto sem problema.

E: E identificaram barreiras à transição?

R: não fizemos muito.

Falámos mais das suas preocupações, foi por aí

E: tinha dito que era uma que quando metia uma coisa na cabeça levava a sua avante, portanto era uma das dificuldades dela?

E: essa foi logo uma das dificuldades iniciais no 1.º ano. E como lhe digo ela veio de um pré escolar excelente, com uma educadora excelente, onde era para trabalhar, estar sentada e calada! E é uma coisa que me faz sentido, o pré é o abrir caminho e preparar.... E portanto se é para trabalhar é para trabalhar.

No entanto, ela foi para a sala e não queria estar sentada, não queria fazer as coisas, ate rasgava os trabalhos.

Depois como estratégia, e essa foi uma das razoes para eu ter ido à escola, ela ia um bocadinho para o pré escolar... claro que não resultou nada porque depois so queria ir para lá... e portanto essa foi uma das dificuldades iniciais com a professora.

No entanto ela vinha de uma sala onde era obrigada a trabalhar, a estar sentada.

E: e em termos de áreas fortes conseguiram identificar?

Era uma miúda com muitas dificuldades, de concentração... tinha que ter uma pessoa sempre ao pé dela, se não perdia-se. Quando eu estava ajudava nas atividades, porque ela desorganizava-se completamente, a ela e aos outros. Era uma grande dificuldade, mantê-la sossegada, atenta.

E: e em relação a atividades especificas para ajudar a transitar para o 1.º ano?

Sim foram trabalhados os pré-requisitos para a escola. Num dos dias em que ia lá eles iam para a natação e ela não ia, porque tinha muitos problemas respiratórios, muito débil e a assim não ia e fazíamos um trabalho mais individualizado, para trabalhar os pré-requisitos. E tentava sempre nesse dia agarrar nas coisas que a educadora tinha dado e ela não tinha conseguido

acabar ou perceber... e consegui articular bem com a educadora. Era um dia bem rentabilizado.

E: e atividades que a pudessem ajudar na transição?

Sim fui com ela e com a mãe, fizemos uma visita à escola... alias duas aproximações à escola e não fizemos muito mais. Havia dois colegas que também iam e falávamos da escola.

E: e como avalia?

R: eu acho que não correu mal, mesmo depois falei com a mãe *a posteriori* e a mãe disse que estava tudo bem. De facto os pais estavam mais ansiosos do que propriamente a Catarina.

A professora, talvez... não sei... poderá não ter a ver com inexperiência, era uma pessoa jovem, mas com alguma dificuldade em impor regras e ela percebeu logo à partida e portanto foi um dado adquirido “vou-me aproveitar da situação e dar os meus passeios” (quando percebeu que podia dar os seus passeios). Mas pelo que a mãe me diz, esta muito satisfeita muito contente com a escola.

Portanto à partida penso que foi positivo

E: e como técnica, como se sentiu?

Ah eu penso muito nas crianças e como estarão a correr as aulas. É uma caminhada que fazemos juntos, nós os miúdos e as famílias. E há famílias que deixam muitas saudades, porque estabelecemos uma relação de confidencialidade tao grande que... a relação é tao próxima, tao boa!

E: e durante o processo quais foram as principais barreiras que encontrou?

Foi a dificuldade de encontrar uma nova escola. Nos apontávamos para o público, até porque é uma família que não teria facilidades económicas para pagar... e eles não se decidiam e... as coisas estiveram um bocadinho complicadas no inicio

E eram as dificuldades da Catarina... estar sentada numa cadeira, coisa que era difícil no JI, tinha muitas vezes que fazer time-out... coisa que hoje em dia na escola esta muito melhor e isso deixa-me feliz.

E aspetos positivos?

O envolvimento da família, sempre muito grande e nunca terem desistido desta filha, mesmo com a separação. Era uma família que me deu uma lição de vida... no fundo separaram-se mas continuaram a dar amor aquela filha.

E: Quais eram as suas expetativas?

R: Achava que ela ia ter muitas dificuldades como já lhe disse... testava sempre ali... os primeiros apoios foram ali a ver até onde podia ir... depois viu que não tinha grandes hipóteses... na sala também não!

Não, mas eu tinha um bom feeling que correria bem se ela tivesse os apoios que precisava, que ela é uma miúda com apoio conseguia e ficava muito contente quando via que conseguia.

Ver os apoios, se estaria garantido deixou-me mais descansada.

E: e como avalia a ajuda prestada?

Tentei acho que consegui... no fundo somos equipa... era eu a terapeuta a educadora.

Fomos tentando!

E: e que importância atribui aos procedimentos de transição

Muito importante mesmo, as coisas têm que ser planeadas. É uma nova etapa, com novos desafios, novo currículo a cumprir e as coisas tem que ser pensadas, ponderadas!

Portanto tem que se planejar com antecipação, falar com as famílias.

E: e o que podemos fazer para melhor os processos de transição?

Apoiar o mais possível as famílias

Fazemos sempre a reunião de passagem de caso no fim do ano, para que a escola saiba o que vai receber... portanto é muito importante que se trabalhe e não se cruze os braços, que se planeie as coisas... que se reúna com as pessoas.

Transição e questões institucionais não combinam. Muitas crianças precisariam de apoio, mas como não são NEE's... bastava uma pequena ajuda para que tivessem sucesso... fico triste com isso.

Entrevista n.º 23

DATA: 3 Junho de 2013

ENTREVISTADA: RC 9

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Júlio

LOCAL DA ENTREVISTA: Sede IP

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 50'

Bom dia, obrigada pela colaboração no meu estudo.

Esta entrevista baseia-se na transição do menino que acompanhou, o Júlio.

O apoio em termos de IP baseou-se no contexto domiciliário... e em termos gerais, como avalia o apoio prestado?

Na altura, o Júlio não estava integrado, portanto ele vivia com os pais e estava em casa, ao cuidado de uma prima que dormia muito e o menino estava por conta dele e passava os dias a ver televisão, em termos de interação, estimulação não havia muito

Depois é que foi integrado no Jardim de infância na rede pública.

Eu acho que esta família percebeu bem a filosofia do nosso serviço, que efetivamente tem que estar envolvida e é ela que vai pôr em prática as estratégias e nós juntamente com ela. E a mãe percebeu bem isso.

No Jardim de Infância não havia muita necessidade de intervir. E a mãe fazia questão de estar... e por exemplo quando íamos à biblioteca era ela que lia a história, quando fazíamos jogos ela jogava connosco, fazia mesmo questão e isso foi muito, chamá-la para as atividades porque ela é que estava com ele todos os dias eu só lá ia uma vez.

Eu acho que apesar de no último ano se ter pedido o subsídio para terapia da fala e penso que as coisas se atrasaram muito.

Mas, penso que assimilou bem e percebeu que tinha que estar envolvida e é no dia a dia que se faz a diferença.

Nós também reforçamos e acho que às vezes não há essa compreensão, mas esta mãe percebeu.

Agora o Júlio esta no 1.º ano, quais foram as principais razões?

Era a proximidade da escola e a continuação da professora de educação especial, fator importante e fazia parte do mesmo agrupamento.

A educadora até referiu outra escola, mas teriam que apanhar autocarro e ali é mesmo perto de casa e ficou assim...

E correu bem, porque a escola para onde ele foi, havia a duvida se ele ficaria... porque tinha que abrir outra turma para haver vaga, mas ele entrou, tivemos sorte!

E: E recorda-se quando se começou a falar sobre o processo de transição?

R: Bem este caso, foi com algum tempo... porque ainda se discutiu a possibilidade de se fazer o adiamento de escolaridade. Falei com alguma antecedência mesmo para se ver se avançava com o pedido ou se para o menino ir.

Ele fez muitas aquisições, mas este caso era de ponderar... mas pronto decidiu-se que ele ia.

Mas a educadora também era da opinião de ele ir... porque ele era alto, matulão.

E começou-se a fazer avaliação, ver os dados, parecer da médica. Foi por volta de fevereiro, março.

E: E foram discutidos os procedimentos de transição necessários?

R: Bem, nós falámos sobre a escola, para que escola iria. E depois se havia a situação de duas salas... por causa da vaga.

E era também de ver se ele transitaria ou não, se faríamos adiamento e era também a questão da medicação. Porque era um menino que tinha problemas de atenção. A mãe fez resistência à medicação.

E: e foram vistos quais os apoios para o próximo contexto educativo?

Como ele é um menino do 3, foi-se pedir a continuação do apoio pedagógico, com a mesma professora do ensino especial e não sei se depois o CRI (Centro de Recursos) disponibilizava uma terapeuta da fala, porque era uma área que ele precisava mais.

Mas não sei... se tem terapia ou não.

E: E a mãe teve possibilidade de conhecer a nova escola e a nova professora?

Antes de o ano começar não.

Não sei se o grupo em si da pré foi lá à escola... mas não fiz esse processo com esta família.

E a mãe foi envolvida neste processo? Ela conseguia também partilhar as suas dúvidas e preocupações?

Sim sim... muito envolvida, muito preocupada. Muito interessada e muito competente. Mesmo por exemplo com o subsídio da terapia da fala, aquilo é uma complicação e a mãe como trabalha em Lisboa andava de um lado para o outro a tentar resolver e muito autónoma.

E em termos de papéis, ações responsabilidades, correu tudo a tempo?

Não não... havia a facilidade de como ele não mudou de agrupamento, nem professora de educação especial houve esta facilidade de articulação e começou logo a ter apoios. Depois eu fui lá em setembro falar com a professora e estava tudo organizado. Tendo a educação especial facilitou muito o processo.

E pronto, nós fazemos a passagem de informação, a reunião para passar à educação especial e não foi preciso fazer, porque estava a acompanhá-lo e continuou com a mesma professora e facilitou imenso o processo.

E com a professora titular, teve alguma reunião de passagem de informação?

Não não. Eu fui lá depois, na eventualidade... não me solicitaram nada, também para ver o Júlio e foi uma visita informal.

Até porque essa professora era só até dezembro, depois mudou... mas pronto não não reuni.

E foram identificadas quais seriam as barreiras do Júlio nesta mudança de escola?

Em termos de estrutura e isso da escola não.

Dele era mais a atenção e por isso deu-se medicação para ficar mais atento. Porque o registo era diferente do Jardim de Infância... o tempo de trabalho é maior e depois não há duvida que so a medicação podia facilitar.

E as principais áreas fortes?

Ele é um miúdo muito sociável, muito meigo... boa memória... sabia as músicas todas. Muito desenrascado e adquiria as competências.

E acabava por ir fazendo... ainda gostava muito de brincar.

Mas ele tocava bateria só de ouvido... por questões financeiras ele não estava em música, mas eu até lhe tinha sugerido.

Autónomo.

Em termos de preparação, foram realizadas algumas atividades para o próximo ano letivo?

Eu levava os grafismos... o caderninho. Trabalhar assim os pré-requisitos, estar sentado...

E perceção visual...

Mas nunca assim muito específico.

E quais eram suas expectativas em relação à mudança de escola?

Os *timings* são diferentes... hora e meia sentados e depois o intervalo... mas depois o 2.º ano começa-se a complicar.

Ainda havia ali... vocabulário pobre... ele ia muito aquém. E depois isto no primeiro ano, ali no primeiro período pode não ser muito evidente mas depois com o passar do tempo as dificuldades de aprendizagem acabam por ser mais evidentes.

Ele precisa muito do reforço do adulto e ele depois acabava por fazer e no 1.º ano, a exigência é outra... com programa para dar.

Não sabia como ele se iria aguentar.

A mãe concordou... em ele ir. Porque vimos em conjunto as vantagens e desvantagens...

O JI é muito lúdico, parte de socialização e cognitiva... e a mãe preferiu que ele seguisse e se depois tivesse que ficar retido, ficava em vez de na pré.

E como sentiu a mãe ao longo do processo?

Pronto, como todos os pais é uma mudança grande... o Júlio só tinha 3 salas de Jardim de Infância... e foi um grande salto, um marco no desenvolvimento a entrada no 1.º ano.

Mas a mãe, apesar dos receios, estava muito consciente das competências do Júlio. Ele iria mas com áreas com mais dificuldades.

E enquanto RC como se sentiu?

Era se ele aguentava ou não ali... porque no JI passa e depois é uma grande diferença no 1.º ano.

E essa minha visita, foi para me deixar mais tranquila e ver a postura dele... às vezes basta a relação com a professora, por exemplo mais autoritária e podia estragar tudo. Mas consta que esteja tudo a correr bem.

Mas o Júlio é fácil de relacionar e um miúdo muito afetuoso.

E pronto, temos que respeitar o ritmo dele... e fazer as aquisições ao ritmo dele.

E encontrou algumas barreiras no processo?

Não porque tive a facilidade de a professora ser a mesma.

Porque se não fosse as coisas não correm tao bem.

E no geral, como avalia o processo?

Foi foi... não me deu trabalho nenhum (risos).

E também é bom para nos quando as famílias estão envolvidas e disponíveis, é meio caminho andado... e não tinha problema nenhum em falar e por as cartas na mesa, havia esse espaço, respeito pelas opiniões e decisões.

Acho que correu bem...

E: e o que se pode fazer para que estes processos corram melhor, em termos gerais?

É efetivamente a articulação de ambas as partes. Porque às vezes sinto, que temos que partilhar o bem e o mal.

E neste caso a IP quer partilhar a informação à escola e por vezes os interesses da escola são diferentes, os *timings* são diferentes e por exemplo eu já ando a tentar ligar para os agrupamentos e muitos deles não me respondem.

Portanto tem que ser de ambas as partes.... A escola devia ter interesse em receber bem os meninos, porque agora são eles que têm que dar resposta aos meninos.

E é preciso muitas vezes sentar e pensar... ver qual é a melhor maneira! Temos que articular com tempo, é muito importante a comunicação sem dúvida

Agora as burocracias às vezes demoram algum tempo!

Olhe e por exemplo tive conhecimento que noutra localidade, não só a IP articulava com a escola, como o centro de saúde escolar também ia às reuniões, porque como ia recebê-los, queria conhecer os casos, isto é fantástico.

E: E que importância atribui aos procedimentos de transição?

R: bem, por tudo o que falei, muito importante mesmo. É o futuro das crianças.

Entrevista n.º 24

DATA: 3 Junho de 2013

ENTREVISTADA: RC 10

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: João

LOCAL DA ENTREVISTA: Sede IP

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 40 ‘

Bom dia, obrigada pela colaboração no meu estudo.

Esta entrevista baseia-se na transição do menino que acompanhou, o João.

O apoio em termos de IP baseou-se mais no contexto escolar... e em termos gerais, como avalia o apoio prestado?

R: Em termos gerais penso que o apoio, mais focado no contexto educativo, e isso penso que correu muito bem, principalmente com o trabalho com a educadora e era impecável e que atuou muito connosco e desenvolveu ela muito estratégias que facilitasse a adaptação do João.

A família, foi um trabalho um pouco mais difícil. Nos tentamos responder às necessidades da família, mas o horário de trabalho deles era muito complicado, então só tínhamos reuniões periódicas, o que também eram muito úteis.

Portanto eu acho que no balanço geral, o trabalho correu bem.

Se calhar teria sido mais rico se houvesse possibilidade de fazer intervenção em casa, em contexto natural, porque isso acho que foi uma menos valia de resposta.

Tornámo-nos, sem querer, um pouquinho mais distantes, apesar de a nossa proximidade com reuniões. Mas também fomos de encontro àquilo que eles necessitavam que era mais em contexto educativo. Também eles tinham vindo de uma experiência, a título particular que o trabalho era só focado no João, completamente descontextualizado do contexto educativo e propriamente das necessidades. Portanto acabou por ser uma lufada de ar fresco e correr bem, eu acho.

E: Atualmente o João está no 1.º ano, na mesma escola... sabe dizer quais as principais razões para a escolha da escola?

R: em termos de logica de proximidade, esta escola era a de eleição para a família. Havia a hipótese de ele ir para um agrupamento que fosse mais específico relativamente às necessidades dele. Portanto uma unidade de ensino estruturado. Não que ele necessitasse, mas pelo menos os técnicos tivessem disponíveis para trabalhar com ele. Porque isto era uma questão muito complicada quando começámos a fazer este processo de transição. Porque naquele agrupamento há muito poucas horas de psicólogo para trabalhar.

O João, tendo em conta que as suas dificuldades eram super ligeiras, à partida a educação especial indicou-nos que ficaria em regime de apoio indireto o que era chato. Porque tanto a família como nos, antecipávamos que esta adaptação ao 1.º ciclo poderia correr mal, tendo em conta as características do comportamento dele.

Portanto, era preciso prevenirmos desde inicio a possível desmotivação dele, mesmo que depois combinássemos outro tipo de acompanhamento.

Agora, pronto isso foi uma menor valia nesse aspeto

Em termos de escolha de escola, eu acho que foi por uma questão de comodidade da família: por ser mais próximo e pronto e que acabou por ser assim.

Nos não chegamos a ver outras hipóteses, ou a visitar outros sítios... mas nesta escola não foi necessário porque a família tomou a decisão que seria ali. Penso que ainda estiveram uns tempo na duvida e a mae falou com a coordenação do agrupamento para esclarecer duvidas e acabou então por tomar a decisão.

E: e recorda-se quando começaram a falar dessa transição?

R: eu penso que normalmente nos começamos em maio...

A reunião com a coordenadora da educação especial, com a professora dele de educação especial que seria a docente futura, foi em 26 do 4, portanto em abril.

Começamos a fazer o preenchimento da CIF, portanto eu participei na elaboração da CIF e depois do perfil de funcionalidade... foi desde essa altura.

E: e portanto falou com a mãe sobre os procedimentos necessários à transição?

R: inicialmente na reunião que falei em abril, foi mais entre equipa de escola. O objetivo foi fazer uma avaliação dele e perceber que necessidades, se seria um menino de 3 ou não, quão ligeiras ou não seriam essas dificuldades e depois reunimos com a mãe e a família, num ponto de balanço de final de ano, de partilha destas preocupações, de partilha de resposta que a educação especial se disponibilizava a dar e isso não foi muito bem aceite pela família nem por nós, porque realmente estávamos a sentir que as coisas iriam precisar de algum acompanhamento.

Foi também partilhada à mãe as indicações, portanto o que seria útil para o João em termos da transição, com a equipa educativa, coordenador da escola, professor de educação especial e ainda se reuniu também com a professora de 1.º ciclo e a mãe estava presente também, por isso...

Aliás, com a professora não tenho a certeza se a mãe estava presente... foi tanta coisa... mas sei que a mãe teve contato com ela e já estavam em perfeita sintonia, que aliás tem sido um grande recurso. A professora de 1.º ciclo, tem feito um trabalho impecável com o João e independentemente desta falta de recursos no início, bom acho que é isso...

E: quando o João iniciou o 1.º ano já sabiam quais os apoios que ele teria, isso tinha sido indicado à mãe a priori?

Sabíamos que apoios ele não teria.

Sabíamos que ia ficar em apoio indireto por parte da educação especial, portanto seria só o trabalho com o professor. E isso parecia insuficiente em termos das questões de comportamento.

Pedimos também acompanhamento psicológico, mas também nos disseram que seria muito difícil que ele conseguisse esse acompanhamento, porque as horas do psicólogo eram muito poucas e só para meninos graves.

E depois ainda pensamos como 2.ª hipótese de tratar do subsidio de educação especial para apoio psicológico, caso isso fosse necessário. Mas, como depois acabou por não ser, porque

escolhemos em equipa, porque como toda a gente estava muito confiante com a transição do João e não temos uma bola mágica que preveja o futuro, acabámos por experimentar até ao 1.º período e perceber como as coisas corriam e depois a partir daí acionar as medidas necessárias. Acabou por ser difícil e depois o agrupamento teve que reorganizar as respostas de acordo com as necessidades e acho que fez isso.

E: e foi indicado algum contacto chave que pudesse ajudar a mãe?

R: na altura eu achei fundamental... e passei o contacto de uma associação específica para a síndrome de asperger em Lisboa. E na altura eles foram extramente dinâmicos.

Eles vieram cá conhecer o João, disponibilizaram-se para apoiar a transição, daí estar mais desvinculada porque ativamos este recurso super específico e a mãe rapidamente agarrou este contacto. E foi muito útil na transição.

E: e conseguiu dar continuidade do acompanhamento após a transição?

Eu, após... portanto em junho tínhamos as reuniões ainda.

Eu fiz a avaliação... fiz a bateria do pré escolar e o João estava ótimo em termos de competências, o que também nos ajudou a perceber o ponto de situação. Como é que ele estaria em termos de capacidade de aprendizagem e passar esses resultados à família e à equipa educativa e depois aí em outubro, fizemos uma reunião de articulação final, onde estavam todos e fizemos um balanço, de como estavam a correr as coisas.

Nesta altura, estava tudo bem. Não precisavam da minha ajuda, não houve necessidade de pensar em estratégias, ou fazer algum tipo de acompanhamento, porque estava tudo a correr bem. Ele estava motivado, a mãe também estava a conseguir lidar com o comportamento dele. Sempre foi muito criativa e pró ativa, conhece muito bem o filho.

É claramente a especialista. Ela é muito acessível, muito compreensiva das necessidades dele, mas também muito orgulhosa das competências dele.

Foi uma família muito boa, apesar desta distância que lhe falei, eles próprios tinham muitas ferramentas e estratégias.

Mas pronto, as coisas correram bem até outubro como lhe disse... a mãe já me disse que as coisas estavam a correr mal. Ele estava com problemas de comportamento, com dificuldade em aprender, não queria ir para a escola.

Claro que a mãe teve que pedir ajuda e acionou os recursos no agrupamento. Tinha que ser lá, não havia outra forma. Agora, sei que já conseguiu os acompanhamentos devido para ele e pronto... acho que mais alguém apareceu como recurso e a tem ajudado.

E: e em termos de prazos, ações papeis e responsabilidades, acha que foram cumpridos a tempo, sem problema?

Eu penso que sim. Não encontrei grande dificuldade. Acho que a única coisa foi a falta de material específico. Porque era importante eu conseguir avaliar o João mais especificamente nesta área de síndrome de asperger, para que o perfil de funcionalidade fosse mais informativo do que a mera classificação da CIF porque acaba por ser pouco rica e depois teve um impacto negativo para ele. Porque acabou por ser uma criança ligeira e não precisava de apoio e acabou por ter os seus “q’s” no início e era uma coisa que devia ter sido prevenida. Se ele tivesse acompanhamento poderia ter sido mais fácil esta transição e conseguirmos dar-lhe esta estrutura que ele precisava.

E: E foram realizadas algumas atividades específicas que o ajudassem precisamente nesta transição?

R: Sim. A mãe logo tomou conta disso e tinha a sua maneira especial e com sucesso de o preparar para a entrada para o primeiro ano. Dizia como ia ser, que ele ia gostar, que ia ter amigos. Porque era o mesmo espaço, os mesmos colegas e isso facilitou bastante eu acho.

Ela foi muito interveniente e funcionou muito bem, no primeiro tempo. Depois claro que com a continuidade... mais alguma regra, frustração... ele não reagiu tao bem e teve dificuldade. Claro está com frustração, fazia birras e dizia que não queria, algum negativismo difícil de ultrapassar, isolava-se... depois o contacto com os pares também às vezes era difícil, não brincava no recreio, porque os jogos tinham que ser como ele queria, não conseguia ser flexível e integrar as brincadeiras das outras crianças e acabava por ser essa a preocupação.

Ele não tinha grandes amizades preferenciais e esse era um dos nossos objetivos. Ele tinha um amigo especial para ele e isso era insuficiente. No recreio, qualquer coisa que corresse mal, ele isolava-se e os adultos tentavam-se aproximar e ele não queria.

E: e conseguiram identificar as barreiras?

R: mais ou menos acho que sim: a gestão do comportamento, frustração, acatar das regras que não sejam definidas por ele, a relação com os pares, que ajudava na descontração, alguma flexibilidade, ele poder sentir-se melhor. Algumas vezes a sob estimulação, para a tarde já se notava o cansaço e a dificuldade em se concentrar, apesar de ele ter alguma capacidade para aprender.

Mas principalmente, a questão das regras. Que acaba, em certa parte, por ser diferente do pré escolar e ausência do espaço de brincadeira, que para ele era o sitio para descontrair. Sem isso, é estrutura estrutura... regra regra... apesar de as atividades de 1.º ciclo, também poderem ser lúdicas, mas pronto, ainda são definidas, são tarefas...

E: E as áreas fortes?

R: Ui, a memória, capacidade para aprender, conhecimento geral, gosto, sucesso, motivação. Ele queria saber as coisas, queria aprender... tinha os seus interesses específicos: computador e jogos. Muita facilidade em aprender, que acaba por ser facilitador na escola. Ah e a relação com os adultos. Apesar de não fazer muito contato visual, conseguiu ter um bom diálogo e isso era um bom facilitador.

Ele tem as competências de socialização básicas isso tem tudo!

E: e quais foram as principais barreiras ao longo deste processo?

A primeira: questão dos instrumentos. Portanto o agrupamento queria que nos fizéssemos avaliações, avaliações... sendo que no âmbito da IP se avalia mas para intervir. Sempre com a participação da família e de fato os elementos de avaliação *standartizados* são uma ajuda, mas são o menos importante disto tudo.

Agora já há uma forma de avaliar um todo que é o MAPE, que é um instrumento que permite uma avaliação funcional de uma criança deste espectro e de acordo com as necessidades e que iria ajudar a avaliação da funcionalidade e isso foi uma grande barreira.

Eu tinha a prova do pré-escolar, tínhamos as nossas observações, resultado das nossas reuniões, as nossas informações, o nosso parecer. Bateria de desenvolvimento, sinceramente não vi necessidade em utilizar, porque ele tinha imensas competências.

Era mais uma questão de socialização. A questão da motricidade fina era mínimo e de todo dificultaria a atividade e participação.

A outra barreira que está ligada a esta, devido a esta especificidade, não foi possível espelhar a realidade daquilo que ele é capaz e não é capaz de fazer em termos de gestão do comportamento que tentamos passar, mas depois não havia graus graves suficientes, portanto não deram nada.

Pronto, depois aquela associação específica que lhe falei, eles foram incansáveis e fizeram pressão para que ele fosse incluído no 3, e isso foi uma vantagem, mudando um bocadinho de assunto.

Em termos de mais desvantagens... de resto eu acho que a articulação correu bem, as pessoas mostraram-se disponíveis para participar em reuniões, para fazer a CIF em conjunto, correu bem.

Difícil foi a prática, isso falhou.

E: E quais eram as principais preocupações da família?

R: A adaptação ao contexto, nova estrutura, pressão, questão do comportamento, relação com o professor, cumprir regras, desmotivação e de isso prejudicar o grupo.

Adaptação dele. Porque capacidade de aprendizagem ele é muito capaz. A questão pronto, era ele não perturbar o grupo e conseguir também aprender.

E: e como sentiu a família ao longo deste processo?

Preocupados, ansiosos, com medos. Muito insatisfeitos com a resposta da educação especial porque conhecem bem o filho... e queriam confiar neles, mas por outro lado... achavam que isso não era forma de lidar e que teríamos que agir na prevenção e não remediar.

Portanto deve ter sido muito angustiante para eles a questão de... o medo que isto interfira no percurso escolar e na forma como ele percebe a escola e a motivação é chave.

E: E a RC como se sentiu?

R: Eu também me senti frustrada. Com a pressão do agrupamento em avaliar, eu nem tinha instrumento específico. Esta questão da avaliação funcional ainda é muito difícil.

E fiquei frustrada com a decisão do agrupamento. Não fiquei mesmo descansada com esta questão do apoio indireto.

Portanto fiquei insatisfeita, com o facto de não ter nenhuma colega com quem articular. Porque se houvesse mais alguém que mais ou menos soubesse que podia acompanhar o João e a professora eu podia ter passado a minha informação.

Outra parte, gostei muito do contacto com esta associação específica e ver neles a capacidade de resiliência e irem atrás de respostas. Não estando dependente que alguém resolvesse e foi um grande recurso.

E: e de uma forma geral, como avalia este processo?

R: apesar de tudo, correu mais ou menos.

Em termos do processo em si, portanto as várias etapas, correu bem. Até fizemos um relatório de transição que tinha todas as informações, estratégias, objetivos do PIIP.

O resultado é que não.

Não houve capacidade de mudança do que partilhámos. As pessoas sabiam que isto era um risco, então acharam que não havia necessidade colocá-lo no 3, só se depois as coisas corressem mal.

E: e em termos de inclusão?

R: bom eu não tenho muita informação, não sei como ele está agora com os pares... as coisas podem ter mudado. Mas não devem ter corrido mal.

E: e como avalia a ajuda prestada?

R: de 0 a 10: 7. Pela questão do distanciamento, eu gostava de poder ter partilhado mais com a família e não passasse so pela escola e que tivesse mais frutos. E para estarem mais descansados com o ingresso no 1.º ciclo. Porque a mãe ia angustiada, no sentido de que aquilo não correspondia às necessidades do filho.

E: e o que se poderia fazer para agilizar estes processos de transição?

R: neste caso, faria toda a diferença ter utilizado um instrumento de avaliação específico. Se calhar eu devia ter feito mais pressão ao agrupamento para darem apoio ao João, apesar de eu achar que fiz bastante pressão. Não sei se iria resultar... o contato com a associação específica foi mesmo uma coisa boa.

E mais recursos nos CRI e nos colegas de educação especial e depois têm que fazer estas peneiras que trazem grandes problemas à família.

Agora a maneira como a educação especial atua é uma pena: que é vamos intervir so nas questões mais graves... prevenção não existe muito e isso é um problema.

Deve-se ter atenção ao tempo, preparar as reuniões, partilhar informações e isso nesse caso foi uma mais valia.

Se calhar, uma coisa que eu mudava era esta associação que veio cá conhecer a família e podia ter trabalhado com a escola logo e eles disponibilizaram-se logo e podiam ter sido envolvidas nas reuniões.

E: e que importância atribui aos procedimentos de transição?

R: acho que são muito importantes. Principalmente de meninos com NEE's acaba por tranquilizar as pessoas que vão receber a criança. Ajudar na organização da própria escola. Ver os recursos que são necessários ver o essencial para a família.

Entrevista n.º 25

DATA: 29 de 2013

ENTREVISTADA: RC 11

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Francisco

LOCAL DA ENTREVISTA: Sede IP

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 40'

Boa tarde, RC. Obrigada pela colaboração no meu estudo.

Esta entrevista baseia-se na transição do menino que acompanhou, o Francisco.

Sim eu não fui a primeira a apoiá-lo. Eu vim substituir um colega. Sei que o Francisco foi acompanhado logo desde muito pequenino, o diagnóstico de paralisia cerebral foi precoce e foi logo sinalizado à equipa.

E: em termos de apoio de IP como avalia a ajuda prestada?

R: Pronto o apoio ano passado sensivelmente foi muito mais centrado no contexto educativo, porque como já era uma família acompanhada há algum tempo, penso que em termos de objetivos e estratégias com a família já tinham sido muito tratados com o técnico anterior e portanto os pais estavam muito competentes relativamente às suas dificuldades em casa com o Francisco e portanto no contexto educativo era onde existia maiores preocupações em relação a educadora de sala. Portanto foi um trabalho muito de articulação com a sala e passagens de estratégias à educadora e também de articulação com o educador de ensino especial que era também um dos elementos da equipa.

Entretanto o Francisco no último ano de JI mudou de escola, já com perspetivas de transição para o 1.º ano, mas o que acontece é que aquela escola em termos de barreiras arquitetónicas

não estava preparada para ter um menino com dificuldades motoras e que utilizasse cadeira de rodas para se deslocar. Portanto o acesso à casa de banho era muito complicado, havia alguns impedimentos em termos de degraus, embora houvesse uma rampa mas depois para aceder à biblioteca tinha que subir com o apoio de dois adultos para aceder ao 1º andar e portanto o Francisco é uma criança dependente ao nível da marcha que precisa de ajuda dos adultos e parte desse ano não teve sempre a cadeira de rodas e portanto era muito a peso desses adultos e como era mais pesado, era um constrangimento para as pessoas que estavam com ele e para ele também não é?! Porque de algum modo ele também se sentia... era mais velho e sentia as diferenças dos outros e não considerámos que aquela escola conseguisse oferecer as melhores respostas para o Francisco.

Com o aproximar do momento da transição começámos a pensar numa outra escola com outras características e depois pensamos noutra com outros recursos, que tivesse uma unidade de multideficiência. Não pelo compromisso cognitivo, porque fizemos a avaliação diagnóstica de competências do pré-escolar e estava tudo ok, com um ritmo um bocadinho diferente dos outros meninos, fazendo as suas pausas, mas que com a explicação da educadora, instrução de outra forma, reforço e apoio do adulto ele consegue, mas efetivamente continuava a precisar de algum apoio na fisioterapia, de ajudas técnicas ou na terapia ocupacional e portanto por ter outros recursos era importante ter numa unidade que tivesse outros recursos.

Porque ele é um menino perfeitamente capaz de estar em sala de aula e depois beneficiar dos recursos que a unidade tem para oferecer. E depois pensou-se efetivamente numa escola como foi esta... e fizemos a visita à escola, conversou-se com a professora e coordenadora do ensino especial e conheceram os pais do Francisco, e como a mãe era educadora, ela já conhecia antes a professora e isso acabou por criar ali, de alguma forma uma base de confiança, pelo menos do feedback que eu tenho dos pais, as coisas estão a correr bem!

E: recorda-se quando se começou a falar da transição?

Eu acho que foi por volta de maio, junho, com o aproximar das matrículas.

Fizemos um bocadinho em cima... foi tudo assim meio à pressa. Porque a escola onde ele está tinha-se comprometido a fazer casas de banho adaptadas, pedir apoio à câmara também... e portanto andou-se ali aquele ano à espera, mas não aconteceu como os pais esperavam.

Depois deu tudo certo, mas efetivamente acho que foi assim uma grande pressão para os pais terem que decidir ali no imediato, quando era aquela escola que eles esperavam que continuasse para o 1.º ciclo.

Esta escola onde ele está pronto tem as casas de banho adaptadas, rampas... vimos o acesso ao computador para ele ter um programa que pudesse facilitar o recurso à escrita, e até foi atribuído material, porque eles fizeram logo uma avaliação das necessidades. Mas entretanto com isso também passou uma série de tempo, porque não sabiam onde andava esse material, o que vale é que a escola já lá tinha esse material e pôde ser utilizado.

E: e o Francisco também teve oportunidade de conhecer a escola previamente?

R: ham... eu penso que ele depois da nossa visita foi...

E: e conseguiu explicar aos pais quais os apoios, direitos, deveres...

Estes pais, nós íamos dando resposta à medida que eles iam mostrando essa necessidade porque o pai é muito envolvido, e a mãe também. Têm muita consciência dos direitos que têm. O pai está envolvido com a associação de paralisia cerebral aqui da região. Foi ele que implementou o *bocia* e tudo, é muito ativo e eles sempre foram muito pró ativos nessas questões. Nunca precisaram muito da minha ajuda nessas questões.

Fez-se uma reunião de articulação para perceber que ajudas técnicas o Francisco tinha e a cadeira de rodas veio muito tarde... porque ele aos 5 anos ainda não a tinha.

Em termos de ajudas técnicas fomos sempre falando... mas eles iam sempre muito mais à frente do que nós nesse sentido porque reconheciam que era uma necessidade... ele não podia usar o gatinhar como a sua única forma de deslocação aos 5 anos... não fazia sentido e os constrangimentos monetários do hospital dificultaram.

E: e em termos de continuidade do acompanhamento pós transição, conseguiu fazê-lo?

R: aquilo que nos fazemos é as reuniões de transição e dizemos ao professor de ensino especial que caso haja necessidade podem solicitar a nossa ajuda, para nos reunirmos,

revermos estratégias, ou para consultadoria com outros elementos da equipa que seja mais específico, como por exemplo a área da linguagem e aquilo que foi deixado em equipa foi isso mesmo, que estaríamos disponíveis. Não nos foi solicitado... eu acho que também teve a ver com o facto de depois entrar a outra equipa do centro de recursos não é?

Mas muitas vezes, o que acontece, é que as crianças transitam para o 1.º ciclo e o professor de ensino especial fica ali muito focado na criança e a família também precisa de ajuda e às vezes fica ali uma lacuna muito grande. O que acontece é que nos continuamos com a família.

Mas não foi o caso do Francisco...

Agora eu acho que podíamos ter tido mais reuniões depois, para fazer um ponto de situação... mas lá está. Como ficou do outro lado chamarem-nos, ficou só do outro lado.

E: E conseguiram identificar as barreiras e as áreas fortes?

R: sim eu acho que depois quando pedi a ajuda da nossa psicóloga que nos ajudasse a fazer a avaliação pormenorizada do Francisco, porque eu tinha muito a visão da componente motora, mas depois em relação às aprendizagens, ao ritmo de aprendizagem, eu precisei de utilizar o recurso da equipa e aplicamos o pré escolar e fizemos o relatório em conjunto e aí já falamos de estratégias. Por exemplo, levar mais tempo a fazer as provas, utilizar o computador.

E isso também foi falado com a professora de ensino especial não é... para ela ter noção que estratégias podiam facilitar a integração do Francisco.

E: e atividades específicas que ajudassem na transição?

R: acho que não. Mas foi sendo algumas coisas pela educadora de sala... já escrevia o nome, utilizava um lápis mais grosso, caneta mais fácil de deslizar, já fazia a data.

E: E no geral como avalia o processo de transição?

R: por um lado em termos de resultados correu bem, porque a resposta adequa-se àquela família e à criança.

Por outro lado, sinto que as coisas foram feitas um bocadinho sob pressão, porque efetivamente nós não conhecemos muito mais escolas, e por acaso a mãe gostou deste espaço o Francisco também. Mas podíamos ter visto as coisas mais atempadamente e termos visto, ok esta escola não dá, vamos ver outras opções.

E depois eu lembro-me de pensar um bocadinho... nunca tinha pensado que o Francisco poderia ir para uma escola com unidade de multideficiência.

A minha preparação também não foi a ideal, podia-me ter preparado melhor e as coisas podiam ter sido feitas com mais tempo. Aí se calhar o Francisco já teria oportunidade de conhecer a escola antes de... porque ele já diz o que gosta já sabe o que gosta.

O tempo foi um grande handicap da nossa parte. A questão de estarmos à espera da escola... e depois percebemos que ok ele vai continuar nesta escola ainda durante algum tempo e vais ser sempre um fator de *stress* para o Francisco.

E: e a família?

R: bom eu acho que eles ficaram um bocadinho ansiosos, por ter sido feito muito à pressa, por terem a expectativa que a escola iria dar outra resposta e que as ajudas técnicas chegariam mais depressa tiveram muito tempo à espera da cadeira de rodas.

Provavelmente não deve ter sido fácil para eles terem que resolver esta questão de... terem de repente mudado.

Mas pelo menos disseram-me que estavam contentes com a escola.

Mas penso que não é muito fácil... a transição para o 1.º ciclo só por si não é fácil... uma grande diferença em termos de exigência em termos de rotina.

Depois também tiveram que ver a questão... porque ele ia sair às 3h30 e tiveram que ver do transporte, uma série de coisas que tinham que ser pensadas. E como foi em tao pouco tempo, se calhar a ajuda não poderia ter sido a melhor. E nesse aspeto devem ter ficado ansiosos...

Espero que isso tenha sido minimizado com o facto que depois as coisas estivessem a correr bem este ano.

Mas sinceramente, não deve ter sido fácil para eles.

E: e para si, enquanto RC como se sentiu ao longo do processo?

R: bom depende. Eu neste caso as coisas correram tranquilamente porque eu senti que de alguma forma a escola dava resposta àqueles pais. E são uns pais organizados, não quer dizer que não precisem de ajuda. Mas eles conseguem pedir ajuda e depois conseguem organizar-se.

Há outros processos que não correm tão bem porque a família necessita muito da nossa ajuda e já não estão em intervenção e nós aqui ficamos um bocadinho... eles já saíram mas continuam a solicitar.

Mas no caso desta família não aconteceu... agora não sei se foi porque não pediam ajuda ou porque havia outros sítios para recorrer.

Agora há famílias que nos deixam realmente mais angustiadas, porque precisam de mais apoio e...

No caso desta escola a professora foi logo muito disponível com a mãe, facultou logo o número pessoal e portanto aconteceram logo ali uma série de coisas que me tranquilizou e à mãe claro. Pensei ok ele fica bem entregue.

E: disse uma coisa interessante e que os pais têm focado... que é os pais sentirem-se desamparados quando a IP acaba. E eu tenho perguntado, o que podemos então fazer face a este problema?

R: Já pensei muito nisso... porque nos estamos a viver algumas mudanças em termos de IP.

Os pais já nos requeriam isso antes em relação à transição para o 1.º ciclo, mas nesta fase do campeonato em que estão a preconizar que a IP fique em vigilância com os meninos que estão na rede pública e estão no 3/2008 os pais também sentem exatamente isso... e sentem mais cedo... porque estes meninos entram logo aos 3 anos, ficando em vigilância pela IP e fica como responsável de caso o professor de ensino especial. Passamos de um modelo centrado na família para um centrado na criança. E todo aquele suporte desaparece e isso é muito angustiante para nós.

E as vezes não é só pelos anos de trabalho, mas também pela relação de confiança que se cria, chamem-lhe moleta ou não. Nós vamos ao domicílio, falamos nas dificuldades em casa, não nos focamos só com a criança... articulamos com tantos serviços, que depois o professor de ensino especial por mais responsável que seja, acaba por ter muito poucas horas disponíveis e este acompanhamento à família não se consegue.

E os pais sentem-se muito perdidos neste processo.

Uma forma de minimizarmos seria impormos depois de fazermos a transição, dar algum apoio pontual. Mas pronto, pensamos que também deve ser a família a solicitar...

E: e quais as expetativas?

R: é assim o Francisco nunca teve dificuldade em termos de relacionamento social. Tinha uma expetativa positiva. Ele dava-se bem com os outros meninos... e adaptava-se bem às situações até em termos de situações de brincadeira no recreio. Os meninos iam ao encontro dele e adaptavam-se os jogos, as brincadeiras e ele tinha sempre um papel.

Até acho que era a área forte dele. Até porque ele foi sozinho, sem os amigos.

Entrevista n.º 26

DATA: 29 de 2013

ENTREVISTADA: RC 12

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Mário

LOCAL DA ENTREVISTA: Sede IP

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 40'

Boa tarde, RC. Obrigada pela colaboração no meu estudo.

Esta entrevista baseia-se na transição do menino que acompanhou, o Mário.

Ele foi-nos referenciado em abril de 2011, portanto com 5 anos, ainda não os tinha completos.

Era um menino em que havia preocupações da linguagem e dávamos apoio de terapia da fala. Fazíamos apoio domiciliário e depois em contexto educativo também.

Ajudávamos os avós, porque os pais do Mário e do irmão tinham saído de um centro de reabilitação e não tinham capacidade de resposta para os filhos, portanto dávamos apoio aos avós, que ficaram responsáveis pelos netos.

E: em termos de apoio de IP como avalia a ajuda prestada?

R: Em nível das dificuldades de desenvolvimento do Mário, o feedback que nos foi dado foi importante, quer da parte da educadora, normalmente nós trabalhávamos em conjunto no que tocava às dificuldades específicas da articulação verbal... e muitas vezes eu levava algumas tarefas combinadas com a educadora para fazermos em grande grupo... e com a avó tentávamos trabalhar sobre as necessidades da família. Não só sobre o desenvolvimento do Mário, mas também sobre o comportamento, porque era desafiante né?! A avó tinha dois meninos ao seu cuidado, também já não era uma pessoa nova e portanto acabava por às vezes não ter muita paciência. E tentamos procurar ajuda em termos de ATL nos vimos em conjunto com a educadora, as dificuldades do Mário e do irmão e entretanto tentámos passar algumas informações dos recursos que haviam na comunidade. A avó entretanto acabou por dizer que enquanto tivesse condições gostava de ser ela a assegurar os cuidados aos meninos.

Portanto o apoio foi importante no meu ponto de vista.

Entretanto o Mário ingressou no 1.º ano, quais foram as razões para ingressar na atual escola?

R: Ele continuou a frequentar a mesma escola da pré e o irmão está lá agora no 2.º ano e é a escola mais próxima da residência dos avós.

E: recorda-se quando se começou a falar da transição?

Nos começámos em maio... Falámos logo desta preparação do Mário. Nós em junho tivemos uma reunião... portanto eu a educadora e a família e começamos a tratar da preparação para a transição. Como estávamos com algumas duvidas sobre qual seria a melhor resposta sobre qual seria a melhor resposta para o ano letivo seguinte, pedimos logo no início de junho uma reunião com o centro de educação especial do agrupamento para saber qual era a opinião

sobre a melhor resposta para o 1.º ciclo. Isto porque como é uma perturbação muito específica ao nível da linguagem, porque em termos cognitivos ele tem muitas competências, mas tinha esta questão específica da linguagem, que poderia depois interferir na aprendizagem da leitura e da escrita e havia a necessidade de acompanhamento da terapia da fala e havia a necessidade de falar com o professor de educação especial em junho para saber qual seria a melhor opinião para a transição!

Eles sugeriram enquadrar o Mário no 3/2008 para ele ter apoio da terapia da fala e algum acompanhamento da educação especial para ter alguma monitorização na aprendizagem da leitura e da escrita.

Pronto e foi isso que fizemos, preparar as coisas com ele... isto em junho.

Depois fizemos logo a referenciação para a educação especial com o professor da educação especial da pré.

Em setembro depois reunimos com a avó, a professora da sala, o professor de educação especial que já foi do 1.º ciclo e comigo pronto para passar a informação do acompanhamento que tinha sido e do que seria necessário em termos de acompanhamento para este ano letivo.

E conseguiu passar a informação à avó sobre a legislação, direitos e deveres?

Sim foi-lhe explicado o que era isto da educação especial como é que era enquadrado e o tipo de acompanhamento que ele depois iria receber.

Já se sabe que depois o envolvimento da família já não é tanto como é até ao 1.º ciclo. E depois informei quais eram os direitos que a família pode sempre exigir... passamos estas informações não é?!

E portanto quando o Mário ingressou no 1.º ano, já sabiam quais seriam os apoios que ele teria?

Sim, foram pedidos. Entretanto falámos também, não estiveram presentes nesta reunião, mas como o CRI da escola é da nossa associação, portanto temos algum contacto privilegiado e

contactamos com o CRI no sentido de assegurar que dentro das horas da terapia da fala ele acabasse por ser um dos meninos contemplados e acabou por ser.

E sentiu que a avó era envolvida ao longo do processo, como uma parceira?

R: Sim sim... claro que teria que ser eu a solicitar mas sempre muito preocupada e envolvida e a querer saber tudo.

E conseguiu dar algum tipo de continuidade e acompanhamento com o Mário ao longo deste ano letivo?

Foi mais na fase inicial, logo em setembro, de reunir com a professora e... depois contactei-os algumas vezes e fui sabendo através desta colega do CRI como é que as coisas estão a correr.

E em termos de prazos, papéis... foi tratado a tempo, sem entraves?

Foi tudo resolvido a tempo, como fizemos a referenciação em junho, a única coisa que ficava pendente tinha a ver com os recursos do CRI e a educação especial foi logo acionada.

O CRI só tem os recursos definidos em outubro, mas pelo que eu percebi foi logo atempadamente tratado

E foram identificadas as possíveis barreiras assim como as áreas fortes?

Sim pronto tivemos sempre essa preocupação, que foi logo partilhada com a professora que o iria receber não é?!

Que em termos cognitivos ele era muito bom e tinha muitas competências e muita vontade de ir para o primeiro ano, até porque o irmão estava no primeiro ano naquela altura... portanto havia toda a motivação dele para aprender e arranjamos logo um caderninho de trabalhos de casa, para ter como o irmão tinha e o irmão ajudava naquele trabalho mais direcionado para a fala e articulação verbal.

E em relação à barreira, era a questão articulatória... porque por vezes o discurso dele não era perceptível e também não se sabia qual seria a consequência dessa dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita. Até poderia ser um fator facilitador o facto de aprender as letras e a correspondência do som com a letra, mas também poderia comprometer as aprendizagens. E isto foi tudo partilhado e discutido com os futuros professores, no sentido de também delineararmos estratégias para o ajudar a ultrapassar as dificuldades.

E o Mário teve oportunidade de conhecer o professor antes do início do ano letivo?

Eu acho que até houve... acho que eles até costumam visitar as salas de 1.º ano.

E foram realizadas atividades específicas para a transição?

O contexto era o mesmo, portanto acabam por já conhecer o espaço, os professores que se mantêm no quadro... naquela escola eles costumam ser fixos.

E em termos gerais, como é que avalia este processo de transição?

Eu acho que correu bem... foi atempado.

Tenho pena que nos não tenhamos muita disponibilidade em termos da equipa para depois ir monitorizando o 1.º ciclo. Porque acabamos por receber novos casos e já não conseguimos.

Agora quando perguntou e depois como foi... sinto sempre falta de termos um sistema de vigilância, para vermos como estão a correr as coisas. Claro que nos disponibilizamos sempre e isso é combinado com a equipa que os vai receber, no sentido de caso precisem de alguma coisa, nos estamos disponíveis e às vezes há pessoas que nos procuram... quer a professora, educação especial ou as famílias. Mas acabamos por nos enquanto equipa não termos condições para estar dentro do que está a acontecer quando passamos o processo.

É difícil pronto...

E para além dessa dificuldade que sente, como é que se sente ao longo destes processos?

Nós agora estamos a passar por essa fase... é um bocadinho stressante. Pronto no fundo nós acompanhamos as famílias na explicação do que poderá acontecer, do que existe... muitas vezes as famílias tentam... que sejamos nós a decidir. E isso eu digo sempre “a decisão é vossa... mas existe vantagens aqui ou ali em termos de decisões”.

Por parte dos agrupamentos acontece muito as pessoas atrasarem estas passagens e depois na organização do ano letivo como não foi feito atempadamente as coisas não correm bem

E nós de ano para ano vamos fazendo cada vez mais cedo o pedido da passagem de informação para aqueles que vão e que depois se organizem para terem os melhores recursos possíveis para as crianças.

Às vezes não é a questão do tempo, mas as respostas que existem em não facilitarem a integração dos meninos com necessidades educativas especiais.

E não são só os recursos mas também a sensibilidade de quem esta à frente dos agrupamentos. Às vezes o nosso papel é sensibilizar as pessoas de que têm meninos com necessidades especiais e que eles têm um papel importante aqui.

E que importância atribui aos procedimentos de transição?

São... tranquiliza muito as família, saber que quando o menino entrar...

As mudanças são difíceis, as transições são difíceis... para qualquer família! É muito stressante... portanto ter as coisas tratadas, é muito securizante.

E como se sentiu a avó ao longo do processo?

Pronto esta avó ham... foi uma avó muito especial porque reconhecia a intervenção com miminhos.

Eu acho que foi muito importante o facto de irmos lá a casa, estarmos com ela, explicarmos... até porque ela idade não esta tao dentro das escolas, como se organizam as coisas... as vezes também se perdia nos papeis e nos ajudávamo-la.

Muito participativa...

Em relação à mudança estava tranquila, ate porque o irmão só estava no 1.º ano, então já tinha passado por uma transição há pouco tempo.

E quais eram as suas expetativas?

Eram boas. Ele é um menino super inteligente portanto em termos de aprendizagem não teria problemas. Em relação à fala com um bom acompanhamento fará um bom percurso.

Entrevista n.º 27

DATA: 30 Maio de 2013

ENTREVISTADA: RC 13

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Renato

LOCAL DA ENTREVISTA: Jardim de Infância

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 40'

Boa tarde, RC. Obrigada pela colaboração no meu estudo.

Esta entrevista baseia-se na transição do menino que acompanhou, o Renato.

O Renato hum... foi um caso muito complicado... desde o início.

Então é assim o Renato começou nos apoios em 2009/2010 pronto foi observação. A nível cognitivo apresentava graves dificuldades, em termos de concretização. A nível emocional era um farrapo. E não conseguia ter um diálogo.

Decidimos referenciá-lo... porque ele também tem epilepsia. Foi aplicada a escola Growing e depois ele era ilegível para o 3/2008. Ele também está a ser acompanhado no hospital, pela consulta de neurologia.

Começámos o apoio. A família é muito complicada... porque o Renato inicialmente estava a morar com a avó e ele nunca dizia “a minha casa”, dizendo “a casa da avó” e a “casa do meu pai”.

Ele morava com a avó e ele sentiu-se muito perdido porque queria morar com o pai e com a mãe. Ele adora o pai, adora adora.

Entretanto depois começou a receber apoio de uma psicóloga que achou que era importante ele ir morar com o pai. Entretanto começou-se a fazer esta separação gradual, mas entretanto o irmão continuou a morar com a avó e ele começou a ver como um abandono. Aquilo não correu nada bem.

O pai é muito agressivo com a mãe. A mãe para além de ter também epilepsia tem uma depressão muito grave e chegámos aqui a ter reuniões com a mãe muito debilitada.

E o Renato começou a assistir a coisas muito graves em casa. E então o Renato a nível escolar, de concretização foi horrível. Ele só falava em bombeiros, uma coisa obsessiva.

Foi assim o decorrer do tempo. Tentámos um trabalho a nível emocional. Depois eu falei com a psicóloga porque o Renato vivia para mim... só me via a mim!

O que estava a acontecer?! Ele estava a transferir a imagem da mãe para mim... porque eu dava o apoio, aquele miminho, estava sempre ali para ele.

Foram tempos muito custosos... e tudo se notava a nível académico.

Entretanto depois chegou o final do ano letivo anterior e o Renato tinha idade para transitar portanto para o 1.º ciclo.

Tivemos imensas reuniões... isto foi um processo de transição horrível.

Primeiro reuníamos muito só as três: eu, a psicóloga e a educadora de sala. Para tentar perceber a nossa opinião antes de falarmos com a mãe... e sem tomarmos nenhuma decisão... só queríamos perceber em que ponto estavam as coisas.

Com a mãe explicámos tudo, como seria, as vantagens, desvantagens, os direitos, os apoios, a legislação.

Então inicialmente a nossa posição foi que devia ter adiamento. Ele não estava minimamente preparado para o 1.º ciclo... minimamente!

Reunimos com a família, principalmente com a avó, e avó queria que ele transitasse.

Falámos com a doutora de neurologia que dizia que ele devia ir.

Só que nos achávamos que ele devia ficar.

Entretanto depois chegou-nos outra conclusão: o Renato apegava-se muito às pessoas.

Ele indo para uma escola enorme, que foi escolhida pela família, onde não iria ter este conforto, esta proteção. E achávamos que a nível emocional... ia ser um ano perdido.

Então o que pensámos: já que ele vai para o 1.º ano, então que funcione como ano 0.

E depois para o 2.º ano é que ele iria começar a adquirir as competências.

E pronto... entretanto falámos com a mãe, com a avó, psicóloga, médica... e achámos que seria melhor fazer isto, apesar de a nível académico ele não estar preparado para o 1.º ciclo.

Como se vê... ele não está a adquirir competências nenhuma.

Entretanto reunimos com a professora para falar sobre isto... principalmente sobre as questões emocionais... que seria o que ela deveria estar mais atenta.

Só que depois... o Renato tem um défice de atenção gravíssimo... era o horário, porque pretendíamos que ele tivesse o horário da manhã, mas a sensibilidade da professora que estava de manhã pronto. Depois nos queríamos que a professora do ensino especial, fosse a mesma do início ao fim... mas não a colega estava grávida.

Foi uma chatice muito grande.

E: E a mãe optou por esta escola por alguma razão específica?

R: É a que está mais perto de casa...

Por mim ele não tinha ido para ali. Mas a ultima decisão é dos pais... mas continuo a achar que foi uma má decisão.

E: recorda-se quando começaram a falar sobre a transição?

R: Bem, como esta caso era especial, como lhe disse... foi muito cedo mesmo. No início do ano letivo.

E: E neste caso específico, ajudou a mãe e o Renato a conhecer a escola?

R: Eles já conheciam... mas a professora, a mãe só conheceu no início do ano letivo.

Mas o Renato, eu levei-o a conhecer a escola e a professora.

Mas entretanto a professora não foi aquela... eu levei-o dizendo que tinha que fazer uns recados naquela escola.

Porque inicialmente ele fez um bocadinho de negação em ir para a “escola dos grandes e dos crescidos”. Mas depois de lá ir umas duas ou 3 vezes e ver que a escola tinha um campo de futebol enorme e que iam muitos amigos ele acabou por “engolir a ideia”.

E: e em termos de passagem de caso, portanto disse que tiveram que reuniões... acha que correram bem?

Sim correu muito bem.

Foi um caso muito discutido. Acho que ao fim ao cabo acabámos por não tomar uma boa decisão, nem na escolha do professor nem... acho que preferia que ele ficasse à tarde, porque não está a fazer aquisições, mas criasse um vínculo forte com a professora, de amizade e não aluno-professora e não se pensar só na parte académica.

Aí acho que falhámos.

Mas de resto... tudo o que fizemos foi a pensar para o melhor do Renato.

E: e a parte burocrática, correu bem, a tempo e horas?

R: Sim sim...

E: a confidencialidade dos dados foi assegurada?

Claro, temos que ter esse cuidado

E: e conseguiram identificar as barreiras à mudança? E as áreas fortes que o ajudassem?

Sim, tudinho trabalhado à exaustão. Eu acho que mais não podíamos fazer.

É assim, também é complicado nós reunirmos antes porque só sabemos quem são as professoras de 1.º ciclo mesmo no final do período, já não há escola já não há nada e é complicado chamar os pais.

E: E quais as suas expetativas?

Eram baixinhas, tinha medo

E: e como se sentiram os pais ao longo deste processo?

R: Não sei... quando nós falamos com a mãe no início deste ano, a mãe estava muito contente porque era uma professora muito cuidadosa, muito preocupada.

Mas é assim, nós ao longo do processo tentamos acompanhar sempre os pais...

E esta família é muito destruturada e isso tudo, transtorna estes casos.

Porque eu cheguei a uma altura em que só falava com uma avó que só ligava ao que o médico dizia. Achava que o Renato conseguia... mas que depois noutro dia já reconhecia que ele não conseguia.

E nós dizíamos que ele não iria conseguir, principalmente no 1.º ano... tem que ser devagar, não podemos exigir muito muito dele. Aliás, exigir, exigimos sempre... mas não podemos saltar etapas.

Por exemplo ela um dia chegou com um livro de grafismos... e eu disse “oh avó use puzzles, brinque com ele”.

E eu esqueci-me de referir outra coisa... o Renato tem um irmão mais novo que não tem dificuldades... e então começou a comparação em casa.

A nível familiar, não facilitava de todo.

E: E tentaram assegurar os apoios agora para o primeiro ano?

R: Sim sim, psicóloga e educação especial.

E: foi indicado um contacto-chave neste processo de transição?

R: era a educação especial

E: Conseguiu dar continuidade no acompanhamento?

R: Eu fui sabendo como estavam as coisas... e continuo a ter notícias.

Continuidade direta não, até porque como expliquei ele apegou-se demasiado a mim e teria que me desvincular.

E: Que importância atribui aos procedimentos de transição?

R: Muito importante porque se não depois perde-se informação. E depois a criança pode perder apoios que necessita por falha de um adulto...

Acho que se devem ver as competências, ver estratégias de sala de aula, os pontos fracos, o que se deve fazer.

O processo de transição é um momento muito importante. Que é para depois um professor não ir descalço lidar com um aluno com NEE.

Eu posso dizer este menino tem paralisia cerebral e depois? Temos que partilhar informação, eu dou muito valor a isso.

Entrevista n.º 28

DATA: 30 Maio de 2013

ENTREVISTADA: RC 14

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: Tiago

LOCAL DA ENTREVISTA: Jardim de Infância

TIPO DE ENTREVISTA: presencial

DURAÇÃO: 40'

Boa tarde, RC. Obrigada pela colaboração no meu estudo.

Esta entrevista baseia-se na transição do menino que acompanhou, o Tiago.

O Tiago foi um caso curioso. Lembro-me que ele entrou para o Jardim de Infância e era uma criança normalíssima. Depois a meio do ano teve uma crise de pele... uma psoríase gravíssima. O Tiago perdeu o cabelo, as unhas. A pele dele ficou vermelha... e faltou durante muito tempo à escola para tentar combater esse problema.

Entretanto, o que veio a acontecer a partir daí. Deixou de andar, a motricidade fina estava muito debilitada.

E portanto entrou no 3/2008 por isso... e ele não teve intervenção precoce, foi já educação especial, neste ano de 2011/2012.

Recebia apoio da educação especial e tinha terapia da fala.

Entretanto o Tiago, mudou de escola está agora no 1.º ano e quais foram as razões para a escolha da escola atual?

R: É uma escola mais pequena e achamos sempre importante ter esse cuidado com os meninos. Porque achamos que haverá uma maior atenção por parte dos adultos.

Numa escola grande eles acabam sempre por se perder...

Assim primeiro tentamos pô-los perto de casa e numa escola mais pequena.

E foi uma opção da mãe e nossa também.

E: recorda-se quando se começou a falar da transição?

R: Creio que foi por volta de maio. Começámos a falar com a mãe, a mostrar alguma preocupação, as escolas, o que é que ela pretendia.

Depois começámos a falar com a coordenadora para tentar perceber o que se passava noutras escolas.

Também temos o cuidado de ver professoras que sejam mais sensíveis... e depois os turnos, porque agora nos primeiros anos há o turno da manhã e o turno da tarde. E assim meninos com dificuldades, tentamos sempre pô-los de manhã.

Foi apurar isto tudo.

E: e explicaram quais os direitos e deveres, legislação?

Sim

Visitam a escola?

Não

E: E reuniu com a professora?

Sim nós fazemos sempre uma reunião de transição.

Faz-se sempre para todos os meninos. Mas depois com as crianças da educação especial, ficamos mais um bocadinho para abordar os pontos fortes, competências e pontos fracos.

E: e como o Tiago também tinha terapia da fala, conseguiram identificar os apoios para este ano letivo?

Sim sim. No relatório circunstanciado são sempre colocados, mas tentamos sempre garantir para o próximo ano. Porque eu creio que o Tiago é pela segurança social então é preciso pedir muitos papéis então tem que ser tratado com muita antecedência.

E: e a família foi envolvida ao longo do processo?

R: Sim sim, neste caso a mãe sempre foi muito preocupada, muito atenta. Falávamos muito, mesmo até aquelas conversas de corredor. Partilhávamos muitos telefonemas.

Neste caso o Tiago a nível cognitivo era uma criança que não tinha dificuldades e foi uma criança que depois de conseguir as unhas, a pele conseguiu acompanhar o ritmo dos colegas.

E: E depois do Tiago transitar conseguiu dar continuidade no acompanhamento?

Continuei a ter contacto com a professor de educação especial... que entretanto fomos gradualmente deixando, porque ele também já não tem os mesmos objetivos a atingir.

E: falou numa coisa importante, que foram os papéis. Acha que neste caso, os prazos, ações e responsabilidades aconteceram a tempo sem complicações?

Muita muita papelada é verdade.

Agora nós iniciamos o processo, começamos pela referenciação e a partir da referenciação temos 60 dias para tratar da papelada e é praticamente impossível.

Depois é tratar de relatórios circunstanciados, comprovativo da deficiência e no que toca aos serviços de saúde é muito moroso e complicado. É marcar consulta, depois pedir aos médicos,

nós temos que ir à consulta, mas neste caso não. Vamos normalmente quando os pais não se conseguem expressar e têm dificuldade em entender o que os médicos dizem.

Os papéis foi... ainda demorou por causa do relatório de médico.

E: e as reuniões de transição? Conseguiram articular informação com os próximos professores?

Fazemos uma no final do ano e outra no início do ano letivo.

E: E em relação ao Tiago, conseguiram identificar quais as barreiras à transição?

Sim falámos.

Acho importante dizer, que na reunião de transição a mãe não esteve presente. Normalmente, nunca estão. Acaba por estar em casos mais complicados, no caso do Tiago não foi necessário.

E: Ok. Mas ainda antes de as aulas começarem, a mãe teve oportunidade de se reunir ou conhecer a professora?

R: Não... mas acho que não.

Só têm reuniões de apresentação.

E: e quais eram as principais barreiras?

Era a linguagem e o grafismo

E as áreas fortes?

Tinha um vocabulário fantástico, tínhamos um diálogo que muitos adultos não conseguem. A nível cognitivo era muito inteligente... era uma criança muito interessada e que gosta de trabalhar.

Eram mais as áreas fortes do que fracas. Porque mesmo na linguagem, era pormenores. Era por exemplo o /r/ que ele tinha dificuldade em dizer e assim.

E: E em relação a atividades específicas, para o ajudar na transição? Foram realizadas?

Nós falamos na escola dos grandes... “vais para a escola dos grandes, com outra professora!”

Porque o Tiago, tirando o problema de pele ele é uma criança normal, por isso não vimos necessidade de visitar a escola. Ele sabia qual era... porque passava de carro com a mãe e mais nada.

Porque também cada caso é um caso... nele não havia necessidade no outro caso (Renato) já foi diferente.

E: E como avalia este processo de transição?

Correu muito bem. Não houve qualquer dificuldade ou obstáculo... a mãe foi sempre muito cooperativa, expunha sempre as suas dúvidas que eram pouquíssimas.

Foi mesmo uma transição suave.

Foi só tratar dos papéis: relatório circunstanciado e falar com a professora para explicar quais seriam os maiores problemas e pronto.

E: muito bem. E a mãe, como a sentiu ao longo do processo?

Sem nenhum problema... O Tiago era uma criança que verbalizava muito os seus medos, o que sentia... e a mãe é super despachada. Sabe o que quer, como quer.

E: E como profissional, como se sente ao longo do processo?

Ai é muito mau, muito mau... tento ao máximo que as coisas corram bem, principalmente ao nível de papelada.

Mas custa muito, dói. Passar para outra pessoa... sei como funciona o meu trabalho... mas...

Eu para mim acho que estes processos de transição...

O interesse dos pais muitas vezes não coincide com os interesses académicos. Porque em intervenção precoce, trata-se de coisas mais funcionais, mais em casa vão a casa.

Nós não, nós trabalhamos a parte académica, trabalhamos aqui no JI. Por mais que eu tente dar aos pais estratégias para casa, acabamos por ouvir o que os pais acham que nós queremos ouvir “ah sim sim fazemos” custa-me muito.

E porque às vezes os pais... não deviam ser pais... mas tirando isso.

E: e o que acha que poderia ser feito?

Por muito que eu tente... são pedidas mil listas sobre o que os meninos precisam: é transporte, é apoio psicológico, etc. Isto é. Nós não trabalhamos só com uma instituição, fazemos parceria com varias: é o centro de saúde, etc. e temos que pedir o papel para cada um.

Depois temos que pedir o papel para o futuro, temos que ir ao médico... isto é quando chega ao fim... Quer dizer nos só temos que fazer o relatório circunstanciado. E só isso da imenso trabalho... e temos que reunir com a educadora, rever os objetivos, depois com a mãe para ver se concorda, depois para assinar e leitura, temos que ler a legislação, explicar a legislação aos pais quais são as alíneas as medidas, ver se concordam não concordam.

Não sei como agilizar este processo.

E depois tudo o que meta segurança social é o caos. Não falam a mesma linguagem, não explicam as coisas, demoram imenso tempo... é muito complicado e muitas vezes temos que ser nós a tratar.

E: Quais eram as suas expetativas em relação à transição do Tiago?

Ótimas. Nunca tive nenhuma preocupação com o Tiago.

Lembro-me que quando ele veio do hospital estava em termos sociais um pouco aquém. Só queria adultos... mas quando ele foi, já a nível de interação social já estava ótimo e também foram mais amiguinhos. E em termos de inclusão por exemplo, não houve qualquer problema.

E: E aspetos positivos que tivessem ajudado na transição?

R: foram todos. Trabalhámos muito bem em equipa, principalmente com a professora de educação especial... de nas reuniões falarmos de cada caso e isso foi um aspeto positivo.

E: como avalia a ajuda prestada neste caso?

Ah eu acho que correu bem... de 0 a 100 acho que foi 90%, não é está a gabar a escola. Mas tentámos ao máximo que tudo corresse bem e claro que a opinião da família está sempre em primeiro lugar não é?

Que importância atribui aos procedimentos de transição?

R: Muito importante porque se não depois perde-se informação. E depois a criança pode perder apoios que necessita por falha de um adulto...

Acho que se devem ver as competências, ver estratégias de sala de aula, os pontos fracos, o que se deve fazer.

O processo de transição é um momento muito importante. Que é para depois um professor não ir descalço lidar com um aluno com NEE.

Eu posso dizer este menino tem paralisia cerebral e depois? Temos que partilhar informação, eu dou muito valor a isso.