

MARIA KARLA GUIMARÃES

**A Inclusão de uma criança com Autismo no Ensino
Regular: perceção dos pais**

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Lisboa

2023

MARIA KARLA GUIMARÃES

**A Inclusão de uma criança com Autismo no Ensino
Regular: perceção dos pais**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 22 de dezembro de 2022, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 3/2022 de 05 de dezembro de 2022 com a seguinte composição:

Presidente:

Professora Doutora Isabel Amaral, ULHT.

Arguente:

Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, ULHT

Orientador:

Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão, ULHT.

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Lisboa

2023

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.

(Jung, 1991, p.5)

Dedicatória

Em memória de minha querida mãe e à minha querida filha Mariana, que me ensina a ver com o coração.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Ramos Leitão, pela paciência e disponibilidade em orientar-me neste trabalho.

À Professora Doutora Maria Odete, pela forma afetiva com que soube ensinar-me.

Aos meus pais, pelos ensinamentos da vida.

Aos meus irmãos e irmãs, que me incentivaram a continuar nesta jornada.

A todos os meus colegas da faculdade, especialmente a Manela, que carinhosamente me estendeu a mão quando os obstáculos pareciam intransponíveis.

À minha filha Mariana e a meu esposo Italo, por estarem ao meu lado.

A todos, muito obrigada!

Resumo

A inclusão escolar abrange ações culturais, pedagógicas, sociais e políticas, e o seu conceito implica criar oportunidades que garantam a todos o direito de aprenderem juntos no Ensino Regular, sem nenhum tipo de exclusão, prática que nem sempre é percebida nas escolas. Procurou-se assim conhecer a percepção dos pais relativamente à inclusão do filho com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Regular. A investigação teve natureza qualitativa e recorreu-se à técnica de entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados, que foram tratados utilizando a análise de conteúdo. O estudo permitiu verificar que, embora a inclusão tenha enquadramento legal, depende de vários outros fatores. Para alguns sujeitos, a percepção do processo de inclusão do filho está a correr bem, para outros, é necessário transpor muitas barreiras. A análise de dados indica que a inclusão está associada, principalmente: ao acolhimento afetivo do aluno na escola; às práticas pedagógicas significativas; à boa relação professor-aluno; à boa relação interpares; à motivação nas aprendizagens; à articulação entre todos os intervenientes; à implementação de medidas de suporte à aprendizagem adequadas; a adaptações curriculares; à valorização da heterogeneidade; à existência de estrutura da educação especial na escola; a práticas colaborativas em sala de aula; à formação e ao compromisso do professor com as aprendizagens do aluno. A intervenção precoce também esteve presente nas percepções dos sujeitos, sendo evidenciada como fator facilitador da inclusão. Um outro fator reside nas atitudes com que os atores educativos, a família e a sociedade a perspetivam.

Palavras-chave: Inclusão; família; percepção; autismo; expectativas.

Abstract

Ensuring a quality inclusive education for children with autism spectrum disorder (ASD) depends upon cultural, pedagogical, social and political actions. The idea of including individuals with ASD in public education settings implies setting up opportunities that fully include education alongside peers throughout the day, without any barriers to inclusion. This is a practice not always available at schools. For that matter, we sought to research the parents' perception regarding the inclusion of their children with ASD in general education. The educational research had a qualitative nature: it used the semi-structured interview technique as a data collection to achieve content analysis. Arguably, the study made it possible to verify that albeit the legal framework, the exclusion of individuals with ASD also laid on many other factors. For some of those interviewed, the perception of the practice of inclusion is doing well; for others, it is necessary to establish new practices to overcome many restrictive environments. Data analysis indicate that inclusion is mainly associated with (1) the affective reception of the student at school; (2) significant pedagogical practices; (3) a good teacher-student relationship; (4) a good relationship among peers; (5) the motivation in learning; (6) the inter-relationship between all parties; (7) the implementation of appropriate learning support measures; (8) curricular adaptations; (9) development of pedagogies in support of heterogeneity; (10) the existence of special education settings at school; (11) the development of collaborative practices in the classroom; (12) the training and the teacher's commitment to student learning. Early intervention was also in the mind of many parents as a factor that accelerates educational inclusion. Another important aspect is the approach of family members and educational professionals to the term “inclusion”.

Keywords: Inclusion; family; perception; autism; expectations.

Abreviaturas / Siglas

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i> (Análise Aplicada no Comportamento)
DI	Deficiência Intelectual
DIR/Floortime	<i>Developmental Individual Difference Relationship</i> (Desenvolvimento Individual baseado nas Diferenças Individuais e na Relação/ intervenção no chão)
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TEACCH	<i>Treatment Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children</i> (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações Relacionadas com a Comunicação)
UR	Unidade de Registo

Índice geral

Dedicatória	4
Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract	7
Abreviaturas / Siglas	8
Índice geral	9
Índice de quadros	11
Índice de apêndices	12
Índices de anexos	13
Introdução	14
PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
I.1 Educação Inclusiva – o atual paradigma da escola	16
I.1.1 Alguns documentos norteadores da Educação Inclusiva	16
I.1.2 Enquadramento Legal da Educação Inclusiva em Portugal	20
I.2 Transtorno do Espectro do Autismo	23
I.2.1 Definição	23
I.2.2 Breve perspetiva histórica	23
I.2.3 Etiologia	24
I.2.4 Principais síndromes e doenças associadas	25
I.3 Autismo e deficiência intelectual	26
I.3.1 Questões sensoriais relacionadas com o autismo	26
I.3.2 Diagnóstico e principais sinais de alerta	27
I.3.3 Características específicas mais comuns	29
I.4 Intervenção Precoce	29
I.4.1 Principais métodos de intervenção precoce utilizados em Portugal	30
I.5 Relação Escola-Família	34
I.6 Conceitos de Percepção Social e Expectativas	36

I.7	Percepção e expectativa dos pais relativamente à inclusão do filho com autismo no Ensino Regular	37
I.8	Inclusão do aluno com TEA no Ensino Regular	38
PARTE II.	DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS	40
II.1	Problemática e Questão de Partida.....	40
II.2	Objetivos	41
II.2.1	Objetivo Geral.....	41
II.2.2	Objetivos Específicos	41
PARTE III.	ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	42
III.1	Enquadramento do estudo.....	42
III.2	Técnicas e instrumentos para a Recolha de Dados	43
III.2.1	Entrevistas	43
III.2.2	Tratamento de Dados	44
III.3	Tratamento de dados da entrevista	44
III.4	Caracterização do contexto do estudo	44
III.5	Caracterização das mães	45
III.5.1	Dados da mãe.....	45
III.5.2	Dados do aluno	46
III.5.3	Dados relevantes	46
III.6	Procedimentos.....	49
Parte IV.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	51
IV.1	Entrevista	51
Parte V.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	Referências Bibliográficas	78
Apêndices	I
Anexos	C

Índice de quadros

Quadro 1 - Caracterização da mãe	45
Quadro 2 - Dados do aluno	46
Quadro 3 - Dados relevantes do aluno	47
Quadro 4 - Categorias, subcategorias e unidades de registo	51
Quadro 5 - Análise da percepção dos pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular	53
Quadro 6 - Percepções dos pais relativamente às barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular	56
Quadro 7 - Fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular	64
Quadro 8 - Percepção relativamente ao desenvolvimento das aprendizagens formais	69
Quadro 9 - Expectativas futuras	71

Índice de apêndices

Apêndice I – Dados da mãe e do aluno.....	I
Apêndice II -Dados relevantes do aluno F1	III
Apêndice III - Dados relevantes do aluno F2.....	V
Apêndice IV - Dados relevantes do aluno F3.....	VII
Apêndice V - Dados relevantes do aluno F4.....	IX
Apêndice VI - Dados relevantes do aluno F5.....	XI
Apêndice VII – Análise de conteúdo da entrevista E1	XIII
Apêndice VIII – Análise de conteúdo da entrevista E2.....	XVII
Apêndice IX - Análise de conteúdo da entrevista E3	XXIV
Apêndice X - Análise de conteúdo da entrevista E4.....	XXVII
Apêndice XI - Análise de conteúdo da entrevista E5	XXXI
Apêndice XII – Síntese da Entrevista E1	XXXVI
Apêndice XIII - Síntese da Entrevista E2	XXXVII
Apêndice XIV - Síntese da Entrevista E3	XXXIX
Apêndice XV - Síntese da Entrevista E4	XL
Apêndice XVI – Síntese da Entrevista E5	XLI
Apêndice XVII – Entrevista E1	XLII
Apêndice XVIII - Entrevista E2	LVII
Apêndice XIV - Entrevista E3.....	LXX
Apêndice XIX- Entrevista E4.....	LXXX
Apêndice XX - Entrevista E5.....	XCI
Apêndice XXI – Guião de Entrevista	XCIX

Índices de anexos

Anexo I - Código de Ética da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia .. C

Introdução

O direito à educação passou a ter um enfoque mais integral nas últimas décadas do século XX. Discussões de âmbito nacional e internacional tomaram grandes proporções no sentido de contemplar as necessidades de todos os alunos, o que resultou em políticas voltadas para a regularização da Educação Inclusiva.

Procurar estratégias para que todos os alunos possam transpor barreiras de aprendizagem, considerando contextos mais interativos, equitativos e de qualidade, é um desafio atual da educação, principalmente quando a heterogeneidade e a diferença passaram a ser valorizadas como fatores enriquecedores das aprendizagens. Neste cenário, algumas mudanças são exigidas na prática pedagógica, no processo de ensino-aprendizagem, na gestão escolar, e na organização da escola e das turmas.

A articulação de todos os intervenientes na inclusão do aluno é vista como essencial, não se devendo descurar a participação da família nesta relação, especialmente quando a criança tem necessidades de aprendizagem significativa (Brandão e Ferreira, 2013; Oliveira, 2015; Silva, 2019).

Segundo Leitão (2019), o centro de qualquer mudança na qualidade do processo educativo estaria principalmente na própria escola, no currículo, nas condições e contextos de aprendizagem, além da forma como se estruturam as interações e as interdependências entre os alunos.

Para a Sociedade de Pediatria do Neurodesenvolvimento (2019), a criança com autismo apresenta dificuldades ao nível do neurodesenvolvimento, ou seja, no conjunto de competências por meio das quais ela interage com o meio que a rodeia, numa perspetiva dinâmica, de acordo com a sua idade, o seu grau de maturação, fatores biológicos intrínsecos e estímulos resultantes do ambiente.

No contexto da educação e dos desafios enfrentados pela escola na inclusão do aluno com NEE, esta pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor procura analisar como os pais percebem a inclusão do filho com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Regular.

A primeira parte apresenta uma revisão literária muito sucinta com algumas temáticas relacionadas com o atual paradigma da educação; alguns dos principais documentos norteadores da inclusão; enquadramento legal da inclusão em Portugal; breve estudo sobre o autismo; a importância da intervenção precoce e os principais métodos de intervenção em

Portugal; relação família-escola; conceito de percepção social e expectativas; percepção e expectativas dos pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular; e, por fim, a inclusão de aluno com autismo no Ensino Regular.

Na segunda parte, apresentamos a problemática, a questão de partida e os objetivos da pesquisa. Em seguida, explicamos o motivo da natureza do trabalho ser qualitativa, a razão da técnica escolhida ser a entrevista semiestruturada e os problemas que nos levaram a entrevistar apenas cinco sujeitos. Os dados foram tratados através da análise de conteúdo, segundo Lüdke & André (1986).

Na terceira parte, apresenta-se a análise e discussão dos dados. Na parte final, encontram-se as considerações finais relativamente aos resultados encontrados e as referências bibliográficas.

PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I.1 Educação Inclusiva – o atual paradigma da escola

As transformações globais ocorridas, principalmente nas últimas décadas, impulsionaram um novo contexto de aprendizagem, novas práticas passaram a ser exigidas, novas perspectivas procuraram compreender a natureza da aprendizagem, e o papel do conhecimento e da educação para o desenvolvimento humano.

Repensar a educação de alunos com necessidades educativas especiais dentro de um contexto histórico coloca em xeque valores e práticas; de um lado, o discurso especializado de herança clínica; do outro, o movimento de inclusão (Ferreira, 2005).

O novo paradigma da educação insere-se na valorização da diversidade cultural, igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e cidadania. Tal exige que a educação seja inclusiva e que a aprendizagem seja para todos e para cada um. Portanto, para dar resposta a este cenário, é necessário que haja mudanças nas políticas públicas, na gestão escolar, nas estratégias pedagógicas, na relação escola-família e nas parcerias.

Para Silva (2019), a inclusão implica considerar as capacidades de cada um, adaptar currículos, criar projetos específicos e adaptados segundo a sua problemática, e adotar medidas que beneficiem os alunos de acordo com seu potencial.

Silva (2019) defende que o enquadramento legislativo é necessário para dar suporte à inclusão, mas ela só é consolidada com a prática dos autores que a implementam. Ela está intimamente ligada não apenas ao saber-fazer, mas também às atitudes com que se perspectiva.

Para Rodrigues (2016) a inclusão é um direito humano emergente que contribui decisivamente para “densificar” todos os outros direitos. No entanto, para que isto aconteça, é necessário que a inclusão seja um valor transversal da escola, um valor educativo a que todos têm acesso, onde todos tenham oportunidade igual para desenvolverem potencialidades, expectativas e necessidades.

I.1.1 Alguns documentos norteadores da Educação Inclusiva

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), elaborada no seio da Organização das Nações Unidas - ONU, foi proclamada em Paris, em dezembro de 1948, por uma comissão representativa de vários países. Foi uma resposta ao cenário pós-guerra no qual

milhões de pessoas foram mortas, milhões ficaram em situação de miséria e fome, e milhares tiveram seus direitos violados.

O Fundo de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), sigla em inglês, define os direitos humanos como sendo normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos, e que regem a maneira como os seres humanos vivem individualmente, em sociedade e entre si. Os direitos humanos regem a relação das pessoas com o Estado e as obrigações que o Estado tem em relação a elas. Obriga, os governos a fazerem algumas coisas e os impedem de fazerem outras; dá aos indivíduos direitos e o dever de respeitar os direitos dos outros; e obriga o grupo e o indivíduo a não violar os direitos de outra pessoa.

Esses direitos são interdependentes, já que a realização de um direito humano pode depender de um outro, seja em parte ou no todo. A aprendizagem de uma criança, por exemplo, depende de condições como a alimentação, o transporte, a saúde, o respeito, entre outros.

Atualmente, 193 países são signatários da DUDH e assumem o compromisso de garantirem em seus territórios os direitos básicos dos seus cidadãos. O Artigo 1º expressa que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. O Artigo 26º expressa que a educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Deve, também, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos. Os artigos citados são indissociáveis da educação inclusiva e estão referenciados nas Constituições de países signatários, referindo-se estes, por exemplo, à igualdade, à dignidade, à compreensão, à tolerância e a amizades entre grupos raciais ou religiosos.

Parece ser inquestionável a importância dos direitos humanos (DH), mas eles são passíveis de críticas e diferentes interpretações. Segundo Rodrigues (2016), uma das dificuldades da universalização dos direitos humanos encontra-se nas críticas sobre as aspirações de cunho ocidental e cristão. A lei islâmica, por exemplo, prevê o tratamento dos seres humanos de maneira diferente do estabelecido na DUDH. A heterogeneidade cultural implica visões diferentes quanto ao significado dos DH, pontos que suscitam reflexões sobre violências e tradições.

A partir dos anos 90, a educação passou a ter um enfoque mais abrangente nas discussões de cunho global e nas metas de desenvolvimento incluídas que visam a universalização da educação. Classes menos favorecidas, como pessoas com necessidades especiais, ganharam o direito a ter educação de qualidade nas escolas regulares.

Em 1990, na Tailândia, durante a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, foi elaborada a Declaração de Jomtien. Apesar de não ser um tratado, a Declaração expressou a vontade e o compromisso de vários países com as ideias e os princípios expressos sobre a importância da educação no desenvolvimento humano e social. Esta Declaração apresenta estratégias para a universalização da educação básica em prol da igualdade social. O artigo 3º expressa a universalização e a equidade na educação; no ponto 5, é indicada a necessidade de tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação de pessoas com qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo. O texto reivindica a importância da educação para o desenvolvimento do conhecimento e destaca a importância de diferentes regimes políticos e religiosos. Em suma, relembra que a educação é um direito fundamental que propulsiona a igualdade social e o desenvolvimento cultural e económico.

A Declaração de Salamanca, proclamada pela UNESCO em 1994, é o resultado da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais”. O documento reafirma o direito à educação inclusiva e expressa princípios, políticas e práticas direcionadas à educação de pessoas com deficiência. Representa um marco na educação de alunos com deficiência ao reconhecer a necessidade e a urgência em garantir a estes alunos o direito de pertencerem ao quadro do sistema de Ensino Regular. Procura eliminar a exclusão social como resposta à diversidade e pretende proporcionar a todos oportunidade de aprenderem juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças. A Declaração de Salamanca apresenta, assim, propostas e recomendações para o novo pensar sobre a educação especial, orientando as ações a nível nacional, regional e internacional.

Em 2000, é realizado o Fórum Mundial de Educação em Dakar, no qual os participantes reafirmaram a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990) e comprometeram-se a fazer o máximo de esforço para que todas as crianças e jovens do mundo pudessem beneficiar de educação básica até 2015. O documento expressa, ainda, a necessidade do envolvimento da sociedade civil para a construção de estratégias no sentido de melhorar as condições de trabalho e profissionalização de professores, assim como para a utilização da tecnologia nas escolas.

Dentre as metas traçadas pelos 164 países signatários da Declaração de Dakar (2000), estão: expandir a educação da primeira infância, com atenção especial para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas; garantir o acesso a educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória; reduzir pela metade o analfabetismo no mundo; atingir a igualdade de género em

educação com condições iguais; e melhorar a qualidade da educação para todos, especialmente na alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.

Ao fim de quinze anos, a UNESCO (2015) indicou, a partir do resultado do relatório de DAKAR, que houve esforço por parte das nações em realizar as propostas: alguns países aumentaram o investimento em educação e 34 milhões de crianças tiveram acesso à educação devido ao comprometimento com as metas da Declaração. O relatório mostrou, também, que os desafios ainda são imensos, apenas 47% dos Estados conseguiram expandir a educação infantil. Quanto à universalização da educação primária, apenas 42% dos Estados conseguiram alcançar tal objetivo. Em relação ao analfabetismo de adultos, cuja meta era a redução de 50% nos níveis, os resultados mostram que, em 1990, a taxa era de 18% e passou para 14% em 2015, tendo as mulheres representado dois terços do total. O Relatório revelou, também, que havia 58 milhões de crianças fora da escola. Aquelas que não completaram a educação primária somavam cerca de 100 milhões. Indicou que a educação não recebeu financiamento suficiente de muitos governos, e que muitos contribuintes, após 2010, acabaram por reduzir a verba destinada à educação, não priorizando os países mais necessitados.

Considerando esse cenário, a “Declaração de Incheon”, organizada pela UNESCO na Coreia do Sul em 2015, reafirmou a visão do movimento global de Educação para Todos iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000. Foram estes os movimentos mais importantes nas últimas décadas em relação aos progressos alcançados na educação. Após o balanço dos objetivos alcançados com a Educação para Todos, e considerando outros progressos relativamente a educação, a “Declaração de Incheon” inspira-se por uma visão humanista de educação. Reafirma que a educação é um bem público, um direito humano fundamental que garante a efetivação de outros direitos, elemento-chave para atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Para alcançar esses objetivos, o documento traça marcos de ação e estratégias sobre as futuras prioridades na agenda de educação em 2030, com referência especialmente para: a inclusão e equidade, a qualidade, os resultados da aprendizagem e o contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida.

Para que os objetivos da Declaração de Incheon sejam viabilizados, as políticas e planejamentos devem ser sólidos e deve haver aumento significativo de financiamentos e despesas públicas, principalmente naqueles países que estão longe de alcançarem a educação para todos em todos os níveis propostos na agenda. Assim, são previstas mudanças nas políticas de educação e concentração de esforços nos mais desfavorecidos, com vista a não deixar ninguém para trás.

Para celebrar o 25º aniversário da Declaração de Salamanca e relembrar e expandir o princípio fundamental da inclusão, ressaltando que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, e as diferenças e dificuldades ignoradas, foi realizado em 2019 em Cali - Colômbia, o Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação. Cerca de 500 pessoas de mais de 40 países estiveram ali reunidas, dentre elas autoridades, especialistas, ativistas e educadores. A reflexão versou sobre os desafios e estratégias para superar as barreiras de acesso e permanência escolar de grupos minoritários, e os avanços e os desafios no cumprimento da Agenda de Desenvolvimento para 2030 (Declaração de Incheon). Algumas questões serviram de base para suscitar os debates: Como promover legislação, políticas, programas e práticas para a educação inclusiva? Que medidas os governos devem adotar para garantir ambientes de aprendizado inclusivos e iguais? Que recomendações são feitas para promover a inclusão e a equidade na educação?

A educação com objetivo de não deixar ninguém para trás procura assim construir uma sociedade mais justa.

I.1.2 Enquadramento Legal da Educação Inclusiva em Portugal

Segundo Rodrigues, em entrevista concedida à Vichessi (2019), repórter da revista Nova Escola, periódico brasileiro, Portugal representa uma das principais referências em Educação Inclusiva, tendo hoje 98,5 % dos alunos com algum tipo de deficiência ou dificuldade a frequentar as escolas regulares.

De acordo com a Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciências - DGEEC, citada na mesma entrevista existem em Portugal 7500 professores de Educação Especial trabalhando para desenvolver ações que contribuam para tornar a escola uma estrutura inclusiva.

O “Manual de Apoio à Prática Inclusiva” (2018), editado pelo Ministério de Educação, indica que neste país existe uma quantidade considerável de alunos que não conseguem ter as suas capacidades desenvolvidas e cujas principais causas são: condição socioeconómica; barreiras de aprendizagem associadas a défices variados; lacunas sócio emocionais; e determinados grupos sociais com elevado risco de exclusão.

Com as discussões relacionadas com os problemas educacionais e com o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade, homologado em 26 de julho de 2017, impulsiona a implementação de mudanças na organização curricular, define estratégias, metodologias e procedimentos pedagógicos-didáticos a serem

utilizados na prática da educação inclusiva. Visa criar, também, condições de equilíbrio entre conhecimento, compreensão, criatividade e sentido crítico.

Como nos informa Martins (2017), a referência a um perfil não visa qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressupõe a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade (2017) considera o que é desejável para formação de pessoas autónomas, criativas e ativas socialmente. E, ao mesmo tempo, torna a aprendizagem mais rica e menos rígida, atendendo à diversidade, à equidade e ao desenvolvimento humano. Dentro dessa visão holística, a aprendizagem responde a quatro elementos que estão intrínsecos nas suas diversas relações e implicações: o aprender a conhecer; o aprender a fazer; o aprender a viver juntos e a viver com os outros; e o aprender a ser.

Em 2018, Portugal estabelece o regime jurídico da educação inclusiva ao publicar o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Este decreto rejeita a lógica de que é preciso categorizar para intervir, e reconhece a inclusão como um processo que visa responder à diversidade, necessidades e potencialidade de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

O referido diploma traça princípios que orientam a inclusão. São eles: educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima. Para viabilizá-los, três medidas de suporte às aprendizagens são apresentadas: universais, seletivas e adicionais.

A finalidade dessas medidas é adequar a escola às necessidades e potencialidades de cada aluno e promover a equidade e igualdade de oportunidades no acesso ao currículo e à progressão ao longo da escolaridade obrigatória. Para aplicá-las, é necessário considerar as evidências que decorrem da monitorização, avaliação sistemática e eficácia em resposta às especificidades de cada educando. O desenvolvimento das medidas de suporte às aprendizagens envolve o apoio dos serviços de ajuda e o trabalho colaborativo entre os intervenientes.

A implementação das medidas seletivas e adicionais implicam na elaboração e homologação do Relatório Técnico-Pedagógico, documento que fundamenta a tomada de decisão destas medidas. A responsabilidade para a sua elaboração é da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, sendo essencial que a sua construção tenha a participação de todos aqueles que possam contribuir para melhor conhecer o aluno.

As medidas adicionais exigem que o aluno tenha um Programa Educativo Individual (PEI). Este documento contém a operacionalização das adaptações curriculares significativas a ser implementadas para o aluno, sendo importante: considerar as competências e as aprendizagens que o estudante necessita desenvolver; identificar as estratégias de ensino e as adaptações a efetuar no processo de avaliação; e considerar outros dados de relevo para implementação das medidas, não descurando das expectativas dos pais.

O PEI é complementado pelo Programa Individual de Transição (PIT), documento delineado três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória com a finalidade de preparar atempadamente e faseadamente a transição do aluno amparado pelas medidas adicionais para a transição da vida pós-escolar.

O PIT é um documento aberto e em constante atualização, que norteia uma visão abrangente que assenta na partilha de toda a informação significativa que exige a participação da equipa multidisciplinar em conjunto com o aluno e os pais.

A inclusão também necessita de recursos - este direito é garantido pelo Decreto-Lei n.º 54/18, de 6 de julho, devendo o diretor da escola, através dos Centros de Recursos à Aprendizagem (CRI), enviar requerimento ao Ministério da Educação para os solicitar.

Um outro diploma referente à educação é o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Este define um novo currículo para os ensinos básico e secundário, e estabelece regras de flexibilização e autonomia curricular. Estas mudanças possibilitam à escola adequar o currículo de acordo com o contexto e necessidades dos seus alunos, ajudando-os a alcançar as competências que estão previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Segundo João Costa (2018), falar de escola inclusiva quando se trata de alunos com NEE não é apenas falar em abrir portas para todos os alunos, mas falar também de direitos previstos no “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” que tem base humanista, procura desenvolver valores e competências para tornar o aluno apto para o exercício da cidadania ativa em liberdade e proporcionar o seu bem-estar.

Neste contexto, comprometido com a construção de escolas inclusivas no país, Portugal disponibiliza o manual “Para uma Educação inclusiva - Manual de Apoio à Prática” (2018). A finalidade é apoiar os profissionais de educação a implementar o regime jurídico referente à inclusão, assim como apoiar a família na sua colaboração com a escola.

Como defende João costa (2018), o compromisso com a construção de uma escola inclusiva na qual todos são respeitados e valorizados, que corrige assimetrias e desenvolve ao máximo o potencial do aluno, é um desígnio do país e um desafio para todos.

I.2 Transtorno do Espectro do Autismo

I.2.1 Definição

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5), o Transtorno do Espectro do Autismo é considerado uma patologia do neurodesenvolvimento, caracterizada por défices em três áreas: interação social, comunicação verbal e comportamento restrito e repetitivo.

Esse transtorno é manifestado antes dos 3 anos de idade, mantém-se ao longo da vida e, em regra, pode vir associado a outras patologias do neurodesenvolvimento. No manual anterior, DSM-IV o autismo estava integrado nas Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento e era diferenciado em 5 tipos, cada um com um diagnóstico: Transtorno de Asperger; Transtorno Invasivo do Desenvolvimento - Sem Outra Especificação - comumente abreviado como PDD-NOS (sigla em inglês) ou TID-SOE (sigla em português); Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; e Transtorno Autista ou autismo clássico. A diferenciação destas alterações considerava a idade da criança e seu desenvolvimento funcional.

Com exceção da síndrome de Rett, por se tratar de uma doença neurodegenerativa que se distingue do autismo pela gravidade do quadro progressivo, da microcefalia adquirida e ainda pela perda da capacidade manipulativa, os outros transtornos passaram a fazer parte do Transtorno do Espectro do Autismo.

A nova classificação considera a amplitude das características do espectro classificando-o em diferentes níveis: 1, 2 e 3. O que os distingue é a necessidade de apoio que a pessoa necessita, quanto maior o apoio, maior o nível diagnosticado. As mudanças possibilitam maior reflexão sobre o significado do autismo, além da realização de diagnósticos mais precisos e tratamentos mais adequados.

I.2.2 Breve perspectiva histórica

O termo autismo deriva do grego, “autos” (próprio). Foi usado pela primeira vez em 1908, por Eugene Bleuler, psiquiatra suíço, para descrever a fuga da realidade de alguns pacientes esquizofrênicos para um mundo interior. Mas os primeiros estudos científicos, segundo Castela (2013), surgiram na década de 1940 com Kanner e Asperger.

Em 1943, Leo Kanner, pedopsiquiatra do Hospital Johns Hopkins (Baltimore), EUA, descreveu o autismo com base na observação de 11 crianças, entre dois e oito anos, a maioria

do sexo masculino. As conclusões resultaram no artigo científico intitulado “Autistic Disturbance of Affective Contact”. As crianças observadas por Kanner apresentavam desinteresse excessivo pelo contacto social, dificuldade na linguagem e movimentos estereotipados. Nas suas anotações clínicas, Kanner apontou que os pais de crianças com autismo eram inteligentes, mas pouco calorosos.

Em 1944, Hans Asperger apresentou um novo artigo científico intitulado “Autistic Psychopathy,” no qual descreveu o autismo com base em observações de 4 crianças em idade escolar. As crianças e os pais apresentaram, também, características semelhantes.

Kanner defendia que o autismo era uma doença distinta da descrita por Asperger. No grupo reconhecido por Asperger, a inteligência e linguagem das crianças eram quase “normais”.

Foi a psiquiatra britânica Lorna Wing, mãe de uma criança com autismo, que utilizou pela primeira vez o termo Síndrome de Asperger por reconhecer que o grupo que Asperger descrevia não satisfazia aos critérios de autismo usados até então (Antunes, 2020).

Com apoio nas teorias de Kanner, que relacionava as causas do autismo à falta de afeto dos pais, e principalmente das mães, o psicanalista Bettelheim, (“A Fortaleza Vazia” - versão em português), popularizou em 1969 o termo “Mãe Frigorífico”. O livro, no final do ano de 1969, tinha vendido mais de 15.000 exemplares. Isso levou muitas mães a procurarem ajuda psiquiátrica e, até a cometerem suicídio (Silverman, 2005, como citado em Corrêa, 2017).

A partir da década de 1970, pesquisas sobre o autismo começaram a intensificar-se e a apontar causas neurobiológicas, acometendo mecanismos cerebrais básicos de sociabilidade. Na década de 1980, o autismo passou a ser considerado um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), conforme nos ensina Corrêa (2017).

O conceito atual de autismo como perturbação do comportamento possui limites bem definidos e um quadro clínico preciso, sendo considerado uma patologia com espectro de gravidade e sintomas bastante variados e quadro fenótipo mais abrangente, de acordo com o DSM-5 (2014).

I.2.3 Etiologia

Segundo Castela (2013), nos anos 50 e 60 do século XX, as causas do autismo estavam associadas à figura rígida, perfeccionista, indiferente e emocionalmente fria da mãe, conforme descrito. Num segundo momento, o autismo foi associado à origem biológica e atrasos cognitivos. Atualmente, ainda não há um marcador biológico que identifique com clareza as

causas. Entretanto, existem evidências de fatores genéticos, como também ambientais, e que podem estar associados, conforme explica Brites, 2018 & Antunes, 2020:

Fatores ambientais associados ao autismo

- Exposição a agentes químicos;
- Falta de vitamina D;
- Falta de ácido fólico;
- Infecções maternas;
- Uso de certas drogas, como ácido valpróico durante a gestação;
- Prematuridade (abaixo de 35 semanas);
- Baixo peso ao nascer (< 2500g).

Fatores genéticos associados ao autismo

- Familiar de primeiro grau acometido;
- Presença de defeitos congénitos;
- Idade materna ou paterna acima de 40 anos.

1.2.4 Principais síndromes e doenças associadas

Uma pessoa com autismo pode ter outras doenças e/ou transtornos associados. Segundo Antunes (2020), um diagnóstico não deve ser fator de exclusão do outro. Por exemplo, uma pessoa pode ter autismo e:

- Síndrome do X frágil;
- Esclerose Tuberosa;
- Encefalopatia Neonatal;
- Paralisia Cerebral;
- Síndrome de Down;
- Distrofia Muscular;
- Neurofibromatose.

Antunes (2020) diz que o autismo pode também ser apresentado simultaneamente com:

- Hiperatividade
- Perturbação de seletividade alimentar;

- Défice de integração sensorial;
- Alterações sensoriais;
- Défice de linguagem;
- Distúrbios neurológicos, como epilepsia e distúrbio do sono;
- Deficiência intelectual (DI);
- Comprometimento de marcha e alterações motoras finas, entre outras.

I.3 Autismo e deficiência intelectual

Autismo não é uma deficiência intelectual (DI), mas frequentemente estas condições são confundidas. De acordo com Sohn (2020), na década de 1980, 69% das pessoas que recebiam o diagnóstico de autismo também eram diagnosticadas como “retardo mental”. Em 2014, esse duplo diagnóstico cai para 30%, devido ao aprimoramento dos critérios diagnósticos.

Mas apesar destes avanços, a linha entre o autismo e a DI continua difusa, sendo uma condição confundida frequentemente com a outra, ou diagnosticam apenas uma das patologias quando ambas estão presentes (Antunes, 2020).

Segundo Brites (2018), diferenciar o autismo da deficiência intelectual é tão antigo quanto a condição, e sempre foi uma grande preocupação. Diagnósticos mais claros permitiram descobrir quem tem só autismo, quem tem só deficiência intelectual, e principalmente, quem tem as duas coisas, e assim direcionar as pessoas para os serviços apropriados. Porém, para Antunes (2020) é difícil definir a inteligência pois trata-se de um conjunto de capacidades diversas que permitem a alguém adaptar-se a situações ainda não experimentadas e criar associações novas.

A DI é classificada em diferentes graus, segundo o DSM-5 (2014): ligeira, moderada, grave e profunda, dependendo da importância com que atinge os domínios conceptuais, sociais e práticos. Comprometem áreas como: capacidades académicas, pensamento abstrato, funções executivas, tarefa da vida diária, empregabilidade, interação, comunicação, cuidados na saúde, regulação das emoções, comportamento, entre outras.

I.3.1 Questões sensoriais relacionadas com o autismo

Crianças com autismo respondem a experiências sensoriais de forma diferente dos seus pares sem deficiência. Elas vivenciam dificuldades na percepção, integração e modulação das suas respostas e estímulos sensoriais diários; conseqüentemente, apresentam dificuldades nas

atividades diárias e acadêmicas. Tomchek, Huebner e Dunn, citados no Manual de Orientação do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (2019), apontam para uma estrutura de 6 fatores que caracterizam os principais comportamentos observados em crianças com autismo. É importante ressaltar que elas podem apresentar um ou mais destes fatores, como a seguir se apresentam:

1 - Baixa energia/fraqueza: os músculos parecem fracos; não consegue carregar objetos pesados; apresenta pressão fraca.

2- Sensibilidade tátil ao movimento; reage agressivamente ao toque; evita andar descalço, especialmente em relva ou areia; fica ansioso ou estressado quando os pés não tocam o chão; tem medo de altura ou movimento.

3 - Sensibilidade gustativa/olfativa: evita alguns sabores e cheiros comuns na alimentação de crianças; escolhe alimentos pela textura; come apenas alguns sabores.

4 - Sensibilidade auditiva/visual: não consegue trabalhar com barulho ao fundo; tapa os ouvidos com as mãos; incomoda-se com luzes brilhantes e cobre os olhos para protegê-los.

5 - Procura sensorial/distraibilidade: atividades com muito movimento causam muita excitação; muda de uma atividade para outra, o que interfere no brincar; tem dificuldades em prestar atenção; toca pessoas e objetos; expressa sons peculiares.

6 - Hiporresponsividade: parece não perceber quando o rosto e mãos estão sujos; apesar de ter boa audição, não responde quando é chamado pelo nome; parece que não ouve o que lhe é dito; deixa a roupa enrolada no corpo.

1.3.2 Diagnóstico e principais sinais de alerta

O diagnóstico é clínico. Segundo Antunes (2020), a maior parte das vezes, a desvalorização do diagnóstico começa em casa, com os pais ou com a família, e continua no consultório médico.

As mães geralmente são as primeiras a perceberem o comportamento atípico do filho e as suas preocupações são, muitas vezes, acalmadas e ignoradas por familiares e pediatras, e por consequência o diagnóstico da criança é adiado. Para Antunes (2020), a mãe sabe quando há algo de errado com o filho e os seus relatos devem sempre ser investigados. Cabe ao pediatra dar-lhes maior atenção.

Evidências mostram que o diagnóstico do TEA ocorre geralmente entre os 4 ou 5 anos de idade, o que é lamentável, tendo em vista que a intervenção precoce e intensiva potencializa resultados muito promissores por coincidirem com o período do desenvolvimento cerebral

altamente plástico e maleável da criança (Manual de Orientação do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, 2019, p. 2).

Para Antunes (2020), enquadrar o diagnóstico do TEA em determinado grau quando a criança é ainda muito pequena não faz muito sentido, uma vez que a criança está em grande transformação. O autor defende que a classificação deve ser feita a partir dos 7 anos e deve-se prever os níveis de dificuldade que a criança poderá apresentar nos anos que se seguem. Essa classificação, porém, não significa que o diagnóstico não deva ser feito precocemente, nem que as intervenções não devam ser iniciadas o mais cedo possível.

Segundo Brites (2018), Doutor em Ciências Médicas pela Universidade de Campinas no Brasil, especialista em Pediatria e Neurologia Infantil na área do neurodesenvolvimento, é possível identificar crianças com TEA antes dos dois anos de idade, sendo necessário:

- Conhecer o neurodesenvolvimento infantil;
- Conhecer os sinais mais significativos do autismo;
- Desfazer-se dos antigos mitos (vacina pode causar autismo; só existe autismo severo, etc.);
- Uso de vídeos e relatos de antes dos 2 anos;
- Rastreamento ativo durante consultas e triagens;
- Sinais de Alerta.

Brites (2018) aponta os principais sinais de alerta para o diagnóstico precoce (antes dos 30 meses de vida):

- Poucos sorrisos ou expressões de entusiasmo até 6 meses;
- Indiferença ao colo;
- Não apontar;
- Não compartilhar sons ou sorrisos até 9 meses;
- Ausência de balbúcio até 1 ano;
- Irmão(a) com autismo;
- Ausência de atenção compartilhada no olhar e gestos;
- Nenhuma palavra até 16 meses de vida;
- Ausência na fala de sentenças acima de 2 palavras com intenção;
- Regressão de fala e habilidades sociais em qualquer idade;
- Comportamentos estranhos, atípicos e estereotipados.

Além desses sinais, é importante observar também (Antunes, 2020; Brites, 2018):

- Sintomas sensoriais;
- Problemas alimentares;
- Alergias;
- Irritabilidade e medos excessivos;
- Seletividades;
- Pobreza ou atraso nas habilidades motoras e espaciais.

I.3.3 Características específicas mais comuns

A manifestação clínica do TEA é variável ao longo do tempo e diferente de indivíduo para indivíduo, conforme a gravidade e a comorbidade a que está associada. Algumas das características mais comuns citadas por Antunes (2020, p.121) são:

- Dificuldade na interação social;
- Dificuldade na comunicação verbal e não verbal;
- Gestos, sons ou atividades repetitivas;
- Dificuldade em criar empatia, isto é, pôr-se na pele dos outros;
- Fixação por determinados temas, jogos ou objetos;
- Rigidez cognitiva (dificuldade em encontrar estratégias alternativas para a resolução de um problema);
- Marcada ansiedade perante o inesperado ou as circunstâncias que não pode controlar;
- Hipersensibilidade aos estímulos sensoriais (sons, cheiros, luz ou texturas);
- Desajeitamento motor.

I.4 Intervenção Precoce

Para Lima (2012), a definição de intervenção precoce envolve serviços multidisciplinares que promovem saúde e bem-estar, reforçam competências emergentes, minimizam atrasos no desenvolvimento, remedeiam disfunções, previnem deterioração funcional e promovem capacidades parentais adaptativas. Atualmente, o conceito de intervenção precoce possui uma visão mais ampla, deixa de incluir a perspectiva exclusivamente da criança e seus défices e integra um conjunto de serviços interligados de apoio à criança, à família e à comunidade.

Apesar dos instrumentos de avaliação para o diagnóstico do autismo terem evoluído, assim como os estudos de intervenção e experiências clínicas, muitas crianças continuam sendo diagnosticadas tardiamente, não aproveitando, assim ao máximo, o seu desenvolvimento e as suas habilidades na fase mais importante do desenvolvimento cerebral, que é a primeira infância (Brites, 2018; Antunes, 2020; Portolese, 2020;). Quanto mais cedo a regulação dos sintomas e a estimulação das aprendizagens iniciarem, mais conquistas serão possíveis a curto, médio e longo prazo, e isto tem uma relação direta com as oportunidades de vida do aluno e sua inclusão (Brites, 2018; Antunes, 2020; Portolese, 2020).

Para Antunes (2020), o quadro clínico do autismo pode ser iniciado ao nascer em 70% dos casos, e tardiamente até aos 3 anos de idade em 30% dos casos. A Dra. Joana Portolese, neuropsicóloga e coordenadora do Programa do Transtorno do Espectro do Autista do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas (São Paulo/Brasil), defendeu, no 5º Congresso Internacional Sabará de Saúde Infantil em 2020, que é possível diagnosticar crianças com autismo a partir dos 16 meses, mas que em média o diagnóstico é realizado por volta dos 4 anos.

A Sociedade Brasileira de Pediatria, no documento científico (2017) defende que toda criança seja triada entre os 18 e os 24 meses de idade para o TEA, mesmo que não apresente sinais clínicos claros e evidentes deste diagnóstico ou de outros atrasos do desenvolvimento.

Em Portugal, a qualidade das práticas interventivas vem sendo reforçada e as decisões políticas exigem a implementação de medidas que garantam a intervenção precoce na infância (IPI). Atualmente, esse direito é amparado pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, recentemente acentuado pelo Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Esses diplomas conferem às crianças entre os 0 e os 6 anos de idade o direito de serem acompanhadas por um plano individual de intervenção que atenda às suas necessidades e às da sua família. Esse plano deverá ser elaborado por Equipas Locais de Intervenção (ELI), que são equipas multidisciplinares e representam todos os serviços que são chamados a intervir. A elaboração do plano envolve um conjunto de medidas que incluem ações de natureza preventiva e reabilitativa no campo da educação, saúde e ação social.

1.4.1 Principais métodos de intervenção precoce utilizados em Portugal

Independentemente do método de intervenção precoce escolhido, o primeiro objetivo é sempre minimizar os défices e maximizar as competências fortes das crianças, promovendo a sua autonomia, a qualidade de vida e diminuindo o *stress* da família. Segundo Lima (2012),

a intervenção deve ser capaz de desenvolver as seguintes áreas: cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, e competências académicas, como já mencionado.

Várias metodologias de intervenção foram desenvolvidas neste sentido, sendo utilizadas muito precocemente, e com muita intensidade, a maioria delas de origem norte americana.

Para Lima (2012) as metodologias de intervenção podem ser categorizadas em comportamentais, desenvolvimentais ou ensino estruturado. Conforme Brites (2018), apesar das intervenções apresentarem técnicas e modelos teóricos diferentes, todas devem seguir linhas de orientações iguais. Algumas das principais metodologias de intervenção utilizadas em Portugal são:

- ABA - *Applied Behavior Analysis* - ABA (em português - Análise Aplicada no Comportamento);
- TEACCH - *Treatment Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*;
- DIR/Floortime - *Developmental Individual Difference Relationship*, modelo de intervenção baseado no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação.

1.4.1.1 **Método ABA**

ABA é uma ciência complexa derivada do behaviorismo, cuja sigla significa Análise do Comportamento Aplicado (em inglês, *Applied Behavior Analysis*). Segundo Antunes (2020), o método ABA mais conhecido foi criado por Ivar Løvaas, e baseia-se no princípio ABC (*Antecedent - Behaviour - Consequence*) para ensinar às crianças as competências pretendidas: o antecedente - que é o estímulo verbal ou físico, como exemplo de um pedido; o comportamento resultante - que é a resposta da criança; e a consequência do comportamento resultante - que pode incluir o reforço positivo do comportamento ou nenhuma reação para respostas incorretas.

O objetivo é avaliar, explicar e modificar comportamentos, considerando princípios de condicionamento operante. Apesar do ABA não ter sido desenvolvido especialmente para a intervenção no comportamento de pessoas com autismo, evidências científicas indicam que as intervenções e os métodos educacionais com esta base proporcionam o desenvolvimento das capacidades adaptativas e autónomas destas pessoas (Lima, 2012).

Conforme Antunes (2020), o número elevado de horas de intervenção, entre 25 e 40 horas semanais, acabam por onerar o orçamento das famílias, o que dificilmente é suportado.

Além disso, esse método de intervenção incide no “treino” comportamental, sem considerar a espontaneidade e as preferências da criança e pode ser associado a *stress* pós-traumático.

1.4.1.2 **Método TEACCH**

O método *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcaped Children* - TEACCH é um método de intervenção desenvolvido por Schopler nos anos 60. O método foi criado especificamente para responder às necessidades de pessoas com autismo, em resposta ao crescente movimento de pais insatisfeitos pela falta de atendimento educacional de seus filhos na Carolina do Norte, Estados Unidos.

Nas bases teóricas do método de intervenção TEACCH estão a Teoria Behaviorista e a Psicolinguística. A primeira valoriza as descrições de condutas por meio de programas passo a passo, e usa reforçadores para evidenciar as características comportamentais. A Teoria Psicolinguística procura estratégias para compensar os défices comunicativos utilizando recursos visuais e proporcionando a interação entre o pensamento e a linguagem, com a finalidade de ampliar as capacidades de compreensão onde a imagem tem a função de gerar a comunicação.

O método implantado, primeiramente, em salas especiais num grande número de escolas públicas nos Estados Unidos permitiu que fosse aperfeiçoado com o permanente intercâmbio entre a teoria do Centro e a prática em salas de aula.

O método TEACCH é utilizado nas escolas portuguesas de Ensino Regular desde 1996, como opção do Ministério da Educação enquanto resposta aos alunos com autismo. Centra-se nas áreas de competência destes, como o processamento visual, a memorização de rotinas funcionais e os interesses especiais (Lima, 2012).

O método baseia-se em reforços comportamentais e tem como princípios o ambiente organizado, o ensino estruturado e a previsibilidade (o que fazer, onde fazer, como fazer, o que fazer em seguida). Explora as estruturas, como a organização de espaços, materiais e atividades com o objetivo de permitir à criança criar mentalmente estruturas internas para que estas possam ser transformadas em estratégias, e mais tarde automatizadas de forma a serem funcionais fora da sala de aula e em ambientes menos estruturados.

Bossa (2006) defende que os trabalhos a serem desenvolvidos com crianças com autismo devem partir das suas capacidades e não dos seus défices. Defende ainda que o ambiente deve ser organizado, sem muito estímulos, barulhos, janelas com visão para o pátio

ou rua, brinquedos visíveis. A sala deve ser separada em pequenos sectores para evitar qualquer distração. A utilização de pistas visuais, também, é um meio facilitador da aprendizagem.

Segundo Lima, (2012, p.48), os principais pontos e vantagens da metodologia TEACCH são:

- Compreender a “cultura do autismo”;
- Elaborar um Programa de Intervenção individualizado centrado na criança e na família;
- Estruturar o ambiente físico;
- Usar suporte visual como meio para tornar a sequência do dia previsível e compreendida;
- Usar suporte visual para permitir a compreensão do trabalho individual.

Principais vantagens, segundo Antunes (2020):

- Respeitar e adequar-se às características de cada criança;
- Centrar-se nas áreas fortes encontradas no autismo;
- Adaptar-se à funcionalidade e necessidades de cada criança;
- Envolver a família e todos os que intervêm no processo educativo;
- Diminuir os problemas de comportamento;
- Aumentar as possibilidades de comunicação;
- Permitir diversidade de contextos.

De acordo com Antunes (2020), esta metodologia é criticada pela dependência dos apoios visuais, além das necessidades de adaptações frequentes nos espaços exteriores.

1.4.1.3 **Método DIR/Floortime**

DIR/Floortime - *Developmental Individual Difference Relationship*, método de intervenção baseado no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação. Foi desenvolvido pelo *Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders*, dirigido por Stanley Greenspan e Serena Wieder, nos EUA (ICDL, 2000, como citado em Lima, 2012). É um método de intervenção intensiva que associa a abordagem Floortime, a participação e articulação da família, e a integração nas estruturas educacionais.

As sessões de intervenções são interativas e utilizam o chão para realizarem atividades com jogos, cujo objetivo é promover relações e interações sociais e emocionais. A base do modelo está nos níveis funcionais de desenvolvimento emocional, nas diferenças individuais e

na relação/afeto. De acordo com o “Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders” o método DIR/Floortime tem vindo a apresentar resultados bem promissores.

Segundo Lima (2012, p.44) os princípios básicos deste método são:

- Seguir a atividade da criança;
- Entrar na sua atividade e apoiar as suas intenções;
- Através da nossa própria expressão afetiva e das nossas ações, levar a criança a envolver-se e a interagir connosco;
- Abrir e fechar ciclos de comunicação (comunicação recíproca);
- Alargar a gama de experiências interativas da criança através do jogo;
- Alargar a gama de competências motoras e de processamento sensorial;
- Adaptar as intervenções às diferenças individuais;
- Tentar mobilizar em simultâneo os seis níveis funcionais de desenvolvimento emocional (atenção, envolvimento, reciprocidade, comunicação, utilização de sequências de ideias e pensamento lógico emocional).

Para Antunes (2020) e Lima (2012), as críticas ao método DIR/Floortime direcionam-se ao não separar, nem focar as competências de linguagem, de motricidade ou as cognitivas. A abordagem envolve, particularmente, o desenvolvimento emocional, não tendo um plano de intervenção bem definido que possa estruturar as crianças para as aprendizagens cognitivas e académicas.

I.5 Relação Escola-Família

A relação escola-família é frequentemente objeto de investigação. Os estudos enfatizam a necessidade de articulação entre estas duas instituições por serem fundamentais para a trajetória de vida de qualquer ser humano (Marques, 2001).

Bourdieu (1998) defende que cada família transmite a seus filhos um certo capital cultural e um certo sistema de valores que estão implícitos e profundamente interiorizados, e contribuem para definir atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

O aluno, quando inicia a escolarização, traz de casa conhecimentos que influenciam e interferem nas relações, tanto nas suas relações entre os amigos de turma, quanto de uma maneira mais ampla na escola, sejam elas positivas ou negativas. As atitudes positivas que os pais de alunos “típicos” demonstram em relação à inclusão de alunos “atípicos” também

influenciam na forma como as crianças irão interagir umas com as outras (Marchesi, 2004, como citado em Pinto & Morgado, 2012).

Marques (2001) explica que a criança percorre uma trajetória desenvolvimental que inicia na família e posteriormente é vivenciada ao longo do processo de escolarização. O autor defende que as escolas deveriam ter por objetivo orientar e apoiar as famílias, fornecer-lhes informações sobre o desenvolvimento emocional dos alunos e não somente participarem na sua educação.

Ao colocar o aluno como centro da relação escola-família, Castro e Regattieri (2010) priorizam o interesse a singularidade do aluno. É nesta perspectiva que os autores defendem que o aluno deveria ser formalmente educado pela escola com auxílio da família. A ênfase estaria na necessidade de comunicação entre ambas as instituições, no favorecimento de estratégias didáticas e, por conseguinte, num trabalho pedagógico mais efetivo.

Antunes (2020) defende que as mães de crianças com autismo tendem a assumir quase que exclusivamente os cuidados de seus filhos, e muitas vezes, esses cuidados passam a ter função central em suas vidas.

Um outro ponto de vista está na visão de Castro e Regattieri (2010), quando argumenta ser comum os pais de alunos com autismo buscarem informações sobre possibilidades e limitações da condição do filho, adquirirem conhecimentos sobre o assunto e os utilizarem para confrontar os saberes da escola e dos professores. Esses pais, na grande maioria, estão a buscar soluções mais inclusivas para o filho, porém esta inversão na relação de saberes pode trazer desequilíbrio nas práticas entre família e escola.

Esse desequilíbrio pode ser realçado pelo sentimento pouco confiante do professor em desenvolver o seu trabalho. Em 2018, um inquérito realizado pelo TALIS (Teaching and Learning International Survey), publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) revelou que existem poucos professores com competências para ensinar crianças com necessidades especiais, sendo os próprios professores a admitirem a necessidade desta preparação.

A qualidade de uma escola deve medir-se pelas aprendizagens realizadas pelos alunos tanto em matéria de competências quanto de conteúdos. Deve-se considerar o trajeto escolar, o ponto de partida e as dificuldades resultantes de seu meio social. Porém, um dos grandes desafios da escola está em lidar com a diversidade, uma vez que traz na sua base a relação hegemónica e desconsidera a especificidade de cada um (Canário, 2007).

Silva (2019) aponta para a participação da família nas aprendizagens do aluno, principalmente daqueles apoiados por medidas mais complexas de suporte à aprendizagem. Implementar essas medidas, na maioria das vezes, requer que a família dê continuidade às atividades em casa, além de precisar de acompanhar as constantes avaliações quanto às capacidades, dificuldades, progressos e retrocessos das habilidades da criança.

A articulação entre escola-família é particularmente importante para o desenvolvimento adequado dos alunos que têm dificuldades. Silva (2019) explica que o conhecimento mútuo das apetências, capacidades, dificuldades, progressos e retrocessos são da maior importância para estruturar e reestruturar medidas, estratégias e atividades.

Pesquisa realizada em 2018 pela organização não governamental britânica, Varkey Foundation, analisou a percepção de famílias de 29 países relativamente à maneira como acompanham a vida escolar dos seus filhos. O trabalho contou com a participação de 27 mil pais de estudantes de 4 a 18 anos e o resultado mostrou que só metade das famílias dedica tempo suficiente à educação dos filhos.

Manter uma boa relação escola-família é uma questão complexa que nem sempre é possível concretizar: por um lado, a vida urbana parece levar a uma crescente omissão de responsabilidades familiares e a escola acaba por assumir responsabilidades que competem à família; por outro lado, os pais tentam cada vez mais serem participativos na vida escolar dos filhos (Sousa & Sarmiento, 2010).

I.6 Conceitos de Percepção Social e Expectativas

A percepção é um processo permeado por variáveis que se intercalam entre o momento da estimulação sensorial e a tomada de consciência daquilo que foi responsável pela estimulação. Estas variáveis influenciam como determinado comportamento é percebido (Canário, 2007). Todos os elementos de um meio influenciam de alguma maneira os sentidos sensoriais e a cognição dos indivíduos, e cada um absorve e interpreta de forma própria (Oliveira, 2015).

A expectativa é definida como uma probabilidade de um indivíduo satisfazer determinada necessidade com base na experiência do passado; é uma atitude de espera com algum grau de esperança (Hersey, 1986, como citado em Simões, 2008). A ideia de expectativa está associada à noção de tempo, uma vez que espera a realização de um facto. É um pensamento em função do tempo passado ou futuro em relação ao momento em que a expectativa é enunciada; ela não é construída no momento em que se fala.

A percepção considera a forma como o indivíduo interpreta a realidade, sua subjetividade e a forma como estas podem influenciar em comportamento e expectativas (Hersey, 1986, como citado em Simões, 2008).

I.7 Percepção e expectativa dos pais relativamente à inclusão do filho com autismo no Ensino Regular

É importante ter em conta que a deficiência não é algo esperado e que há muita expectativa e idealização antes do nascimento de um bebé. Segundo Antunes (2020) desde os primeiros meses de concepção a criança já existe nas mentes de seus pais, e todos os membros da família também apresentam expectativas e grande ansiedade, principalmente no período que antecede o nascimento.

Para Brites (2020) a criança, quando nasce com deficiência, provoca um impacto profundo na dinâmica familiar e pode causar profunda ansiedade, frustração e tensão em sua estrutura, sendo tanto maior quanto mais severo for o grau da deficiência. Segundo Antunes (2020) o nascimento de uma criança com deficiência é geralmente avassalador para a família, os pais inicialmente passam por um período de luto simbólico pela criança idealizada.

Quando se trata de inclusão escolar de criança com autismo é importante considerar se esses pais tiveram de se adaptar a uma situação inesperada no nascimento do filho, e ainda estão em processo de adaptação à nova realidade ou em processo de negação da deficiência da criança, primeiro estágio pelo qual geralmente passam.

As percepções e expectativas dos pais em relação às dificuldades da criança modificam-se ao longo do tempo. Segundo Bautista (1997), normalmente os pais vão aos poucos compreendendo que o filho é diferente e com muitas possibilidades educativas. Com a aceitação, os pais passam a sentir prazer nas vitórias conquistadas pelos filhos e desejam as mesmas vitórias para as crianças com limitações semelhantes.

Estudos indicam que o tipo de deficiência que o aluno evidencia pode limitar sua inclusão (Cagran & Schmidt, 2011; Rakap & Kaczmarek, 2010, como citado em Nuno & Morgado, 2012). Outros estudos indicam que a percepção dos pais relativamente à inclusão do filho na escola pode ser influenciada por alguns fatores, como por exemplo: severidade do problema, idade da criança, experiência do professor com a educação especial e o nível educacional dos pais (Salend & Duhaney, 2002).

I.8 Inclusão do aluno com TEA no Ensino Regular

O aluno com autismo caracteriza-se pela presença de um desenvolvimento atípico na interação social, comunicação, comportamento, interesses restritos e estereotipados (Antunes, 2020; Brites, 2018). O seu processo de aprendizagem requer adaptações que confrontam os métodos tradicionais de ensino, devido à peculiaridade de características que apresenta. Romper barreiras no sentido de garantir, não só a permanência do aluno na escola, mas o desenvolvimento de suas habilidades, continua a ser um desafio.

Como explica Silva (2019), a inclusão do aluno com autismo pressupõe conhecer os seus comportamentos manifestados e não apenas o seu diagnóstico. Descobrir o comportamento envolve observar as suas motivações, aquilo que desperta o seu interesse, envolve reconhecer e avaliar as suas potencialidades e fragilidades; e o diagnóstico é um ponto de partida e não de chegada.

Estudos realizados por Schmidt. & Nunes (2019) apontam para a importância da formação continuada e qualificada de serviços educacionais direcionadas a atender alunos com autismo. Indica, ainda, a necessidade de realizar pesquisas a partir de relatos de professores, conhecer as principais dificuldades enfrentadas por estes profissionais, e assim subsidiar programas de capacitação e estudos investigativos voltados para a melhoria de estratégias e desenvolvimento neste campo.

Pesquisa realizada por Bosa (2006) indica o receio dos professores em lidar com alunos com autismo, uma vez que estes podem apresentar algumas características, como, por exemplo, isolamento social, por vezes, agressividade, e dificuldade na comunicação. Os mesmos autores defendem que este medo também pode estar relacionado com o facto de não terem formação específica ou qualificada na área da educação especial.

Jiménez e Vilá (1999) defende que o grau de severidade do autismo preocupa os professores quanto à inclusão do aluno. Os professores consideram que o trabalho é muito exigente, sendo imprescindível a ajuda de um auxiliar em sala. O estudo indica que essa exigência leva os professores a sentirem-se emocionalmente stressados, com baixa autoestima a nível profissional e frustrados.

O trabalho colaborativo entre os intervenientes no processo de aprendizagem do aluno é realçado por Bosa (2006). O autor enfatiza a necessidade de traçar estratégias significativas e viáveis para o aluno com necessidades educativas especiais, e realça a importância da articulação entre o professor de turma e o professor da educação especial.

Para Rodrigues (2016), é preciso continuar a discutir o papel do professor de Educação especial na escola, que tem um perfil multifacetado. Ele é um elemento fundamental que promove a inclusão porque articula o trabalho dos diferentes técnicos, dos diferentes professores e das famílias com a escola.

Silva (2019) esclarece que a escola necessita de se preparar para responder às diferenças e desenvolver as potencialidades do aluno com NEE dentro do seu grupo-turma. Esta interação tem em vista a promoção, desenvolvimento, bem-estar, progresso e sucesso do educando. Para a autora, um aluno incluído partilha o mesmo espaço em salas de aula, recreios e refeitório com os amigos. E, se em nome das suas dificuldades, as atividades que lhes são propostas são diferentes, então a inclusão seria meramente física e em termos de aprendizagem seria de fraca qualidade, porque a interação com seus pares é mínima.

PARTE II. DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS

Uma investigação inicia-se com a definição de um problema. Para Quivy e Compenhoudt (1996), a questão de partida busca expressar o que se procura saber, esclarecer e compreender. Objetiva estruturar de forma coerente o trabalho devendo ser clara, exequível e ter pertinência.

Para Goldenberg (2004), delinear um problema de pesquisa implica refletir sobre o tema, ter criticidade nos objetivos, seriedade nos métodos escolhidos e responsabilidade na análise.

II.1 Problemática e Questão de Partida

Quando se discute a inclusão de alunos com autismo no Ensino Regular percebe-se que se está diante de um grande desafio, porque o autismo é um transtorno que compromete áreas importantes envolvidas no desenvolvimento das aprendizagens formais, tais como comunicação verbal, interação social e comportamento (Brites, 2018).

Segundo Antunes (2020), a escola é um local privilegiado para desenvolver essas habilidades, por ser um espaço de interação que contribui para o desenvolvimento da linguagem e para a diminuição dos comportamentos estereotipados.

Cardoso (2019) defende que muitos alunos em Portugal não encontram sucesso nas escolas. Para o autor, as causas são múltiplas e complexas, uma delas seria a dificuldade de aprendizagem associada a défices variados que não ajudam a que todos os alunos aprendam em conjunto.

Por meio de atos normativos, como os Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho, e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, mencionados nos capítulos anteriores, Portugal procura promover a inclusão escolar exigindo uma nova forma de pensar e de agir.

No decorrer de minha vida profissional percebi que o Transtorno do Espectro do Autismo é uma das problemáticas mais presentes nas escolas e difíceis de lidar, quer pelos educadores, quer pelos professores. Como apresentado na parte teórica, uma boa articulação escola-família contribui para compreender melhor a complexidade desses alunos. Essa articulação pode trazer melhorias no atendimento e aprimoramento das suas competências e autonomia. Neste sentido perguntamos: Como é que os pais com filhos com Transtorno do Espectro do Autismo percebem a sua inclusão no Ensino Regular?

II.2 Objetivos

II.2.1 Objetivo Geral

Analisar a percepção dos pais relativamente à inclusão do filho com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Regular.

II.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer a percepção dos pais relativamente à inclusão do filho com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Regular.
- Conhecer a percepção dos pais relativamente às barreiras no processo de inclusão do filho com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Regular.
- Conhecer a percepção dos pais relativamente aos fatores facilitadores no processo de inclusão do filho com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Regular.
- Conhecer a percepção dos pais relativamente ao desenvolvimento das aprendizagens formais do filho com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Regular.
- Conhecer as expectativas futuras dos pais relativamente às aprendizagens formais do filho com Transtorno do Espectro do Autismo incluído no Ensino Regular.

PARTE III. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Segundo Gil (1999), para que o conhecimento seja considerado científico, é necessário identificar as operações mentais e as técnicas que possibilitaram a sua verificação. A escolha do método de pesquisa requer a análise crítica acerca das respostas que o pesquisador pretende encontrar; somente após esta reflexão, é escolhido o melhor método de trabalho (Gil, 1999). Este capítulo tem a pretensão de justificar a metodologia que escolhemos.

III.1 Enquadramento do estudo

A metodologia deste trabalho tem cunho qualitativo por oferecer uma melhor compreensão dos detalhes das informações obtidas. Os dados consideraram impressões, expectativas, pensamentos, opiniões e pontos de vista do sujeito. Isto possibilita maior liberdade e exploração das informações, como explica Bogdan e Biklen (2013).

Uma das preocupações com esta metodologia é o risco da subjetividade. Procuramos trazer, portanto, os dados de forma autêntica e não os inverter ou distorcer, como nos ensina Bogdan e Biklen (1994).

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa possui algumas características fundamentais que buscamos observar, a saber:

- O interesse é verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações quotidianas;
- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador - existe sempre a tentativa de capturar a maneira como os informantes percebem a questão que está sendo focalizada.

É importante, porém, que o pesquisador tenha cuidado com a acuidade das suas percepções. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo - o pesquisador não se preocupa em evidências que comprovem a hipótese definida antes do estudo. No início, as questões ou focos de interesse são muito amplos e vão-se afunilando; no final, tornam-se mais diretas e específicas.

Por fim, para complementar os argumentos acima sobre a escolha da metodologia utilizada neste trabalho, consideramos o que Almeida e Freire (1997) nos explica. Para estes autores, essa metodologia permite estudar a realidade sem a fragmentar e sem a

descontextualizar, ao mesmo tempo que parte sobretudo dos próprios dados, não de teorias prévias para os compreender e explicar.

O método qualitativo, para Almeida e Freire (1997), possui três dos princípios que reforçam a pertinência e a necessidade de uma postura interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais, a saber:

- A primazia da experiência subjetiva como fonte do conhecimento;
- O estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência;
- O interesse em conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por contribuir interactivamente.

III.2 Técnicas e instrumentos para a Recolha de Dados

Como técnica e instrumento de recolha de dados recorreremos à entrevista semiestruturada por possibilitar maior liberdade nas perguntas e respostas e enriquecer os dados da pesquisa. Devido à pandemia Covid-19, não nos foi possível realizar entrevistas presenciais, nem obter o Relatório Técnico Pedagógico dos filhos para complementar os dados da pesquisa documental.

III.2.1 Entrevistas

Segundo Bogdan e Biklen (2013), na entrevista semiestruturada, os dados descritivos são recolhidos na linguagem do próprio sujeito e permitem desenvolver de forma intuitiva uma ideia de como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

A função da entrevista não seria analisar dados e verificar hipóteses, mas abrir pistas de reflexão, alargar e precisar horizontes de leitura, assim como tomar consciência das dimensões e aspetos de um dado problema que não foi pensado anteriormente de forma espontânea (Quivy & Campenhoudt, 1996).

Tendo presente o objetivo da pesquisa e os tipos de entrevistas disponíveis (estruturadas, semiestruturadas e dirigidas), optamos por escolher a semiestruturada por combinar perguntas maioritariamente abertas, podendo incluir perguntas fechadas e proporcionar ao entrevistado a possibilidade de responder de forma espontânea (Quivy & Campenhoudt, 1996). Para otimizar as entrevistas, foi construído um guião de entrevista (Apêndice XXII).

III.2.2 Tratamento de Dados

A análise de dados é o momento em que as informações são analisadas de forma crítica para construir significados e interpretações (Marconi e Lakatus, 2003).

A análise de dados da entrevista, para Bardin (2016), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo é possível inferir conhecimentos relativos às condições de variáveis deduzidas nas mensagens.

III.3 Tratamento de dados da entrevista

Bodgna & Biklen defendem que as entrevistas podem ser usadas como estratégia dominante para recolher dados ou pode ser usada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Mas, em todas as situações, é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, o que permite ao investigador fazer deduções.

Quivy e Campenhoudt (1996) indicam que existem duas fontes de informação: o discurso enquanto dado e enquanto processo. O primeiro abre pistas para reflexão, o que leva o investigador a pensar em algo que não seria espontâneo; no segundo, o interlocutor é levado a exprimir a sua vivência ou a sua percepção do problema. É importante manter a atenção para o facto do interlocutor elaborar o pensamento ao longo da entrevista.

Segundo Bardin (2016), depois da transcrição na íntegra da entrevista, a qual foi previamente estruturada, procede-se às leituras e análises dos trechos que deverão ser transcritos e codificados (salientados, classificados, agregados, categorizados), para depois seguir com a análise de conteúdo.

Para o investigador, a análise nunca está acabada e suficientemente completa. As zonas de sombra inquietam tanto quanto o sentido escondido e o mais fundamentado das suas deduções, mas a marcha da análise é limitada pelas possibilidades práticas (Amada, 2000; como citado em Calado, 2004).

III.4 Caracterização do contexto do estudo

O planeamento inicial deste trabalho de pesquisa compreendia a observação de um aluno em contexto escolar. O confinamento decorrente da situação pandémica do país conduziu

ao fechamento das escolas e impossibilitou a realização do trabalho na sua vertente *in loco*. Por esta razão, não se apresentam dados de caracterização do contexto do estudo.

III.5 Caracterização das mães

III.5.1 Dados da mãe

As entrevistas ocorreram na época em que as escolas se encontravam fechadas devido à pandemia. A princípio, o objetivo da pesquisa era entrevistar ambos os pais. Outra dificuldade foi não termos acesso ao Relatório Técnico Pedagógico do aluno face ao encerramento das escolas. Assim, os dados desta investigação foram recolhidos *online* e restringem-se apenas a cinco mães que estão categorizadas no quadro 1. Para manter sigilo e facilitar a exposição dos dados ao longo do texto, as mães estão representadas pelas letras E1, E2, E3, E4 e E5, e os respetivos filhos (alunos) pelas letras, F1, F2, F3, F4 e F5.

Quadro 1 - Caracterização da mãe

Caracterização da mãe					
Nome fictício	E1	E2	E3	E4	E5
Grau de parentesco	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe
Idade atual	41-50 anos	41-50 anos	41-50 anos	31-40 anos	31-40 anos
Estado civil	Casada	Casada	Casada	Casada	Casada
Formação	Mestranda	Mestrado	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Número de filhos	2	1	1	3	3
Profissão exercida	Fonoaudióloga	Psicóloga	Advogada	Advogada	Professora

A leitura do quadro indica que:

- A maioria das mães encontra-se na faixa etária entre 41-50 anos.
- Todas as famílias possuem uma estrutura com pai, mãe e filho.
- As profissões exercidas estão relacionadas com a formação académica, que é maioritariamente a licenciatura.

III.5.2 Dados do aluno

O quadro 2, a seguir apresenta a categorização do aluno e compõe dados importantes para a análise de conteúdo:

Quadro 2 - Caracterização do aluno

Dados do aluno					
Mãe	E1	E2	E3	E4	E5
Aluno	F1	F2	F3	F4	F5
Idade	9 anos	12 anos	9 anos	7 anos	9 anos
Género	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
Diagnóstico	Autismo Nível 1	Autismo Nível 1	Autismo Nível 1	Autismo Nível 1	Autismo Nível 2
Escolaridade	3º ano Ensino Regular	6º ano Ensino Regular	3º ano Ensino Regular	1º ano Ensino Regular	1º ano, incluído na turma do 3º ano
Escola	Pública Cascais	Pública São Domingos de Rana	Privada Lisboa	Privada Lisboa	Privada Lisboa

A leitura do quadro indica:

- A faixa etária encontra-se entre 7 e 12 anos, tendo a maioria 9 anos.
- Os alunos são todos do género masculino.
- Das 5 crianças, 4 têm diagnóstico de autismo nível 1 e uma de autismo nível 2.
- A escolaridade encontra-se entre o 1º e o 6º ano do Ensino Regular.
- Todas as escolas se localizam em regiões metropolitanas, sendo 2 públicas e 3 privadas.

III.5.3 Dados relevantes

O quadro 3 complementa os dados sobre o aluno e sintetizam: os principais sinais precoces percebidos pela família; a idade e o nível do autismo em que a criança foi diagnosticada; como se encontram atualmente relativamente a algumas habilidades e dificuldades; e por fim, quais foram as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão implementadas e como as estratégias pedagógicas estão a ser implementadas.

Quadro 3 - Dados relevantes do aluno

Sinais precoces		UR
Sinais precoces percebidos pela família	Estereotipias	4
	Apresentou atraso na fala	3
	Não apresentou atraso na fala, mas ela regrediu aos 3 anos	1
	Não apresentou atraso na fala, mas utilizava um vocabulário muito adulto para a idade (Asperger)	1
	Sensibilidade auditiva	1
	Fotofobia	1
	Rigidez comportamental	1
	Isolamento social	1
	Mantinha pouco contacto visual	1
	Rigidez no pensamento	1
	Muito independente	1
	Comportamento agitado	1
	Défice de atenção	1
	Não apresentou estereotipia	1
Apresentava comportamento muito afetivo	1	
Diagnóstico		
Autismo nível 1	Fechado quando o filho tinha entre 3 e 4 anos	2
	Fechado quando o filho tinha entre 4 e 5 anos	1
	Fechado quando o filho tinha 8 anos (Asperger)	1
Diagnóstico nível 2	Fechado quando o filho tinha entre 3 e 4 anos	1
O aluno atualmente		
É autónomo		4
Fala bem		4
Apresenta dificuldade na coordenação motora		4
Apresenta inflexibilidade cognitiva		2
Apresenta comportamento afetivo		2
É muito cumpridor de regras		2
Gosta de socialização		2
Têm boa memória visual		2
Não é autónomo		1
Apresenta comprometimento na fala - autismo moderado		1
Apresenta dificuldades em manter a atenção		1
Tem disgrafia (o aluno tem Asperger)		1
Apresenta sensibilidade ao barulho		1
Tem dificuldades em gerir os sentimentos		1

Apresenta comportamento sociável	1
Dificuldades de aprendizagem	
Educação Física	4
Português	3
Défice cognitivo	2
Dificuldade de aprendizagem acentuada em todas as disciplinas	1
Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	
Medidas universais e seletivas	4
Medidas universais, seletivas e adicionais	1
Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão implementadas	
Prova adaptada	3
Tempo flexível para fazer a prova	3
Apoio do professor fora da turma	2
Apoio de técnico dentro da turma	1
Digitar na aula de português (o aluno tem Asperger e disgrafia)	1
Tudo é adaptado (provas, tarefas, currículo, entre outros – aluno com autismo nível 2)	1

A leitura do quadro indica:

- A maioria das entrevistadas relata atraso ou regressão na fala.
- A maioria das mães percebeu precocemente algumas estereotípias no filho.
- A maioria das crianças com autismo foi diagnosticadas entre os 3 e os 4 anos de idade. A criança com Síndrome de Asperger teve o diagnóstico mais tardio, aos 8 anos.
- As crianças que têm autonomia apresentam um bom desenvolvimento da fala e têm dificuldades na coordenação motora.
- Algumas crianças apresentam: inflexibilidade cognitiva; são sociáveis; apresentam comportamento afetivo; possuem habilidade na memória e visual; têm sensibilidade auditiva; e são cumpridores de regras.
- Poucas crianças têm dificuldades em manter a atenção.
- Algumas crianças têm défice cognitivo e necessitam de acompanhamento pedagógico fora da turma.
- Poucas crianças têm acompanhamento técnico pedagógico dentro da turma.
- A maioria das crianças apresenta dificuldades nas aulas de Educação Física e algumas em português.
- A criança que tem Asperger tem disgrafia.

- A criança que tem autismo de nível moderado não é autónoma, apresenta comprometimento na fala, défice cognitivo e dificuldade de aprendizagem acentuada em todas as disciplinas. Tem várias adaptações a nível pedagógico (provas, tarefas, currículo, entre outros).
- Todas as crianças que têm autismo de nível 1 têm implementadas as medidas universais e seletivas. O aluno com autismo moderado é apoiado por estas duas medidas, além das adicionais.
- Como medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, a maioria dos alunos faz provas adaptadas e necessita de flexibilização de tempo nas provas.

III.6 Procedimentos

Após a análise de artigos, teses, dissertações, relatórios, entre outros documentos, seguimos com a recolha de dados e utilizámos a entrevista semiestruturada.

As entrevistas compreenderam três etapas, conforme ensina Estrela (1994): o guião, o protocolo e a análise de conteúdo que correspondem respetivamente a três procedimentos distintos - como se faz, como se regista e como se analisa.

O guião foi estruturado em cinco blocos que se relacionam com os objetivos específicos. Considerámos os limites do estudo e realizámos a entrevista como nos ensina Creswell (2010):

- A entrevista foi gravada e transcrita com prévio consentimento dos sujeitos;
- Contém o nome (fictício) das entrevistadas;
- No primeiro contato, procurou-se favorecer a proximidade entre o sujeito e o pesquisador;
- Procurou-se acompanhar as questões de forma a trazer explicações mais detalhadas sobre as ideias compartilhadas pelo entrevistado;
- E o agradecimento final ao reconhecer o tempo que o entrevistado dispensou não foi descurado.

Após a realização da entrevista, prosseguimos com a análise de dados, como nos orienta Bardin (2016):

1. Transcrição da entrevista na íntegra (Apêndice XLII a XCI);

2. Eliminação das partes do discurso que não se enquadraram ou se afastaram dos objetivos e das questões colocadas nas entrevistas;
3. Pré-categorização do *corpus* da informação, dividindo-o em unidades de sentido emergentes para cada uma das entrevistas;
4. Categorização do referido *corpus*, utilizando categorias e subcategorias e unidade de registo, de acordo com a grelha de análise elaborada;
5. Após a categorização dos dados de cada entrevista, foi elaborado um quadro comparativo da categorização das entrevistas realizadas.

Dessa forma, foi possível chegar à última fase da investigação. Todas as informações oriundas das entrevistas foram analisadas e as conclusões construídas com significados e interpretações críticas.

PARTE IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

IV.1 Entrevista

O quadro 4 apresenta todas as categorias, subcategorias e as unidades de registo (UR) que emergiram das entrevistas.

Quadro 4 - Categorias, subcategorias e unidades de registo

Categoria	Subcategoria	UR
Percepção dos pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular	Envolvimento afetivo	5
	Desenvolvimento de competências	5
	Conceito de inclusão	4
	Bem-estar da criança	4
	Necessidade de mudanças	3
	Cultura de escola	2
	Atitudes dos professores	1
	Heterogeneidade como valor	1
	Empenho do professor	1
Barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular	Falta de empatia, paciência e profissionalismo dos docentes	4
	Falta de formação dos professores	3
	Escolas privadas não inclusivas	3
	Inexistência de uma avaliação inicial	2
	Inadequação escolar	2
	Inexistência de boa articulação Escola-Família	2
	Relação professor-aluno inadequada	1
	Ensino tradicional	1
	Não inclusão por parte da professora titular	1
	Falta de interação social com os pares	1
	Falta de correlação entre comportamento/ dificuldades/ autismo	1
	Mudança de escola	1
	<i>Bullying</i> escolar por parte de alunos e professores	1
	Inexistência de denúncias sobre <i>bullying</i>	1
	Concentração de todos os alunos com NEE numa só turma	1
	Avaliação dos professores	1
	Falta de responsabilização por parte dos professores	1

	Falta de sensibilização de todos os intervenientes	1
	Inclusão envolve trabalho	1
	Estrutura técnica deficitária	1
	Inadequação legal para intervenção precoce	1
	Desafios da inclusão	1
Fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular	Articulação entre os intervenientes	5
	Relação escola-família	3
	Apoio parental	3
	Sensibilização de todos os intervenientes	3
	Envolvimento afetivo	3
	Projetos pedagógicos modernos e individualizados	2
	Valorização das aprendizagens	2
	Interação social com os pares	2
	Bom conhecimento do aluno	2
	Adequação escolar	2
	Trabalho individualizado	2
	Bem-estar da criança	1
	Relacionamento interpares fora da escola	1
	Respeito pela diversidade	1
	Investimento na intervenção precoce	1
	Correlação entre comportamento/ dificuldades/ autismo	1
	Formação de professores	1
	Boa estrutura técnica	1
	Expectativas relativamente às aprendizagens formais	Adequação das aprendizagens
Défice cognitivo		2
Inadequação das aprendizagens		1
Correlação positiva entre envolvimento afetivo e aprendizagens		1
Expectativas futuras	Motivação pelas aprendizagens	2
	Progressão de acordo com competências	2
	Reduzidas	1

Os quadros a seguir apresentam uma análise individual de cada categoria, as subcategorias que emergiram e o número de mães que compartilharam a mesma percepção.

O quadro 5 refere-se à Percepção dos pais relativamente ao processo de inclusão do filho no Ensino Regular.

Quadro 5 - Análise da percepção dos pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular

1. Percepção dos pais relativamente ao processo de inclusão do filho no Ensino Regular	UR
Envolvimento afetivo	5
Desenvolvimento de competências	5
Conceito de inclusão	4
Bem-estar da criança	4
Necessidade de mudanças	3
Cultura de escola	2
Atitudes dos professores	1
Heterogeneidade como valor	1
Empenho do professor	1

A leitura do quadro indica que:

- Da categoria em questão emergiram 9 subcategorias.
- Dentre essas subcategorias, o envolvimento afetivo e o desenvolvimento de competências foram referidos em todas as entrevistas.
- O conceito de inclusão e bem-estar da criança, bem como a necessidade de mudança encontram-se em maioria.
- A cultura da escola é compartilhada por algumas das mães.
- Três subcategorias foram mencionadas individualmente: Atitudes dos professores, Heterogeneidade como valor e Empenho do professor.

Em relação ao **envolvimento afetivo**, a percepção das mães foi unânime em defender que o professor necessita de trabalhar com afetividade, como exemplificado nas narrativas: “é muito triste não ver amorosidade... professor hostil” (E1); “é preciso que eles sejam mais humanos, afetuosos, respeitosos” (E2); “eu acho que essa é a chave do sucesso: a vontade de ensinar e o amor” (E3); “nota-se que existe muito carinho e empatia por parte do professor” (E4); “elas gostam muito dele... nem pensar o mesmo acompanhamento noutra sala” (E5).

A necessidade do **desenvolvimento de competências** também emergiu em todas as entrevistas, como extraído dos discursos: “inclusão não é só colocar o menino na sala de aula... precisa trabalhar as habilidades cognitivas e as emocionais” (E1); “o professor precisa considerar o aluno com suas especificidades e trabalhar de forma individualizada e com afetividade ...” (E2); “o acompanhamento de uma criança com estas características é fulcral”

(E3); “não se pode ter a ilusão de que se inclui tratando da mesma maneira que os outros, tem que ser adaptado” (E5).

A intervenção precoce é destacada numa das entrevistas e relaciona-se com o **desenvolvimento de competências** que auxiliam no processo de **inclusão** do filho no Ensino Regular, como nos é narrado:

“uma coisa importante, quando foi para os 2 anos e meio sugeriram como forma de comunicação, visto que ele não falava, usar o PEC’s... ele usou o PEC’s até quase 4 anos... quando começou a verbalizar ele deixou o PEC’s... teve muito sucesso, muito sucesso no desenvolvimento dele e na inclusão..., portanto foi muito bom... hoje está a fazer tudo como as outras crianças” (E4).

O diagnóstico precoce junto com as intervenções adequadas podem favorecer o desenvolvimento de competências essenciais que contribuem para que a inclusão escolar ocorra de forma mais natural (Antunes, 2020; Brites, 2018). O potencial intelectual e a linguagem são habilidades básicas necessárias para a aprendizagem da leitura, escrita e matemática. As funções executivas, a memória operacional, a atenção seletiva sustentada e a linguagem são áreas que necessitam ser preservadas. Estas são áreas comprometidas em pessoas que têm autismo e, quando a intervenção precoce não acontece, as possibilidades do desenvolvimento da criança são diminuídas e conseqüentemente, quando essa criança chegar à escola, terá o desenvolvimento prejudicado (Antunes, 2020; Brites, 2018).

O **conceito de inclusão** é referido em quatro entrevistas e sinaliza a multiplicidade de fatores que este conceito envolve. As mães percebem que incluir exige que o professor trabalhe de forma diferenciada e adaptada às necessidades do filho; que a escola seja acolhedora, tenha professores humanos e afetuosos que se responsabilizem pelo desenvolvimento das habilidades do educando; que exista uma boa relação interpares. Segundo uma das entrevistadas, a inclusão seria uma utopia. Estas visões são expressas nos seguintes excertos: “saibam o que é o autismo e estejam preparados para desenvolverem as habilidades do aluno... uma escola que tenha um projeto pedagógico moderno, humanizado...” (E1); uma escola acolhedora... adaptada às necessidades do aluno” (E2); “eu acho que não sei, começo a achar que seria uma utopia. Eu acho que é um bocadinho aquele sonho perfeito que nunca vai existir” (E3); “acho que é muito trabalho, incluir tem que ser adaptado, tem que se tratar cada um como é, é preciso um olhar diferenciado” (E5).

Quatro das entrevistadas referem que a escola inclusiva oportuniza o **bem-estar da criança**: “ele saía de casa sorrindo, a gente via que era feliz lá, que estava feliz...hoje ele não é feliz na escola” (E1); “eu gostaria que a escola fosse capaz de estimular o desejo de aprender, a motivação, a alegria” (E2); “ele como se sente acarinhado sente-se bem à vontade e está feliz... sente-se em casa” (E4); “ele gosta muito da escola” (E5).

Na opinião de três mães, o sistema de ensino tem **necessidade de mudança**. As entrevistadas destacam que a escola precisa desenvolver o reforço positivo, a motivação, o gosto pelo aprender, não ser tradicional, acompanhar as necessidades educacionais advindas do século XXI, e não dissociar a prática da teoria. Como seguem os exemplos: “estou a favor da escola... estou lutando por aquilo... queria que o negócio funcionasse... é muito tradicional” (E1); “ensino do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI, está totalmente fora de ritmo... tem essa visão moderna que eu achei tão triste não ver ela implementada aqui” (E2); “Eu ouvi falar de autismo há 30 anos... hoje sabe-se muito mais, tem-se muito mais conhecimento ... olho para trás e penso: o que mudou assim tanto? Não mudou assim, não estamos na ponta oposta” (E3).

De acordo com Cardoso (2019), a gestão escolar é um dos primeiros elementos que necessita ser visto quando a intenção da escola é a inclusão. Miralha (2008) defende que o trabalho de gestão escolar deve contar com uma proposta coletiva onde exista participação de toda a comunidade escolar, incluindo pais e sociedade. Cabe à gestão escolar pensar em toda a estrutura e funcionamento da escola no sentido de criar estratégias que facilitem a inclusão.

Duas mães reconhecem que a **cultura da escola** onde os filhos estão a estudar é inclusiva e justificam que: “... tudo que pudessem ajudar ajudavam, eles foram 5 estrelas e tem sido até hoje, impecáveis” (E4); “...eu diria que a inclusão tem sido cada vez melhor, acho que não poderia ser melhor” (E5).

Quanto às **atitudes dos professores**, os alunos estariam dependentes da sua predisposição e sensibilidade, na opinião de uma das mães: “acho que é uma coisa muito a pessoa querer fazer porque tem gosto em fazer... só muda por interesse daquela pessoa em fazer diferente” (E3).

Na visão de uma mãe, um aluno com autismo em sala de aula enriquece as aprendizagens de todos os envolvidos, mas a **heterogeneidade** ainda não é percebida **como valor**:

“Na minha opinião é que uma criança com autismo, ela necessariamente vai mudar a vida de qualquer pessoa que esteja por perto dela... acho que ainda há um trabalho muito grande a fazer nas mentalidades das pessoas no que diz respeito, por exemplo ao facto de terem uma criança especial integrada na turma dos seus filhos” (E3).

O desenvolvimento de estratégias que respondem às necessidades do aluno implica mais **empenho do professor**, como é exemplificado a seguir: “ele tem mais dificuldades e a professora percebe no que tem mais dificuldade... ele acaba por ter mais apoio” (E4).

Na segunda categoria, vamos analisar as percepções das mães relativamente às barreiras no processo de inclusão do filho com autismo no Ensino Regular, conforme segue o quadro abaixo:

Quadro 6 - Percepções dos pais relativamente às barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular

2. Categoria: Barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular	UR
Falta de empatia, paciência e profissionalismo dos docentes	4
Falta de formação dos professores	3
Escolas privadas não inclusivas	3
A inexistência de uma avaliação inicial	2
Inadequação escolar	2
Inexistência de boa articulação Escola-Família	2
Relação professor-aluno inadequada	1
Ensino tradicional	1
Não inclusão por parte da professora titular	1
Falta de interação social com os pares	1
Falta de correlação entre comportamento/ dificuldades/ autismo	1
Mudança de escola	1
<i>Bullying</i> escolar partir de alunos e professores	1
Inexistência de denúncias sobre <i>bullying</i>	1
Concentração de todos os alunos com NEE numa só turma	1
Avaliação dos professores	1
Falta de responsabilização por parte dos professores	1
Falta de sensibilização de todos os intervenientes	1

Inclusão envolve trabalho	1
Estrutura técnica deficitária	1
Inadequação legal para intervenção	1
Desafios da inclusão	1

A leitura do quadro indica:

- Da categoria acima emergiram 22 subcategorias.
- A falta de empatia, paciência e profissionalismo dos docentes foi a subcategoria mais mencionada.
- Segue-se a esta categoria a falta de formação dos professores e as escolas privadas não inclusivas.
- Para algumas das mães, as barreiras indicadas nas entrevistas são: inexistência de uma avaliação inicial; inadequação escolar, e inexistências de boa articulação escola-família.
- Várias outras subcategorias foram narrativas individuais.

A subcategoria **falta de empatia, paciência e profissionalismo dos docentes** foi a barreira mais evidenciada nesta categoria, salientada no discurso por quatro mães, como se pode ver em: “o professor de educação física puxou as duas orelhas dele para trás... a professora de educação especial deu um murro na boca dele” (E1); o que disparou a crise nele foi a atitude muito hostil de um professor... ele desenvolveu síndrome do pânico e recusa escolar... foi um processo muito difícil” (E2). Os outros dois relatos são de duas mães que corroboram com a visão de que a escola do filho tem uma cultura inclusiva, mas sinalizam que ela não é perfeita e indicam a necessidade de transpor alguma barreira relativamente à empatia e paciência do professor para com o aluno, como se extrai da entrevista: “ele é teimoso, a forma de resolver o problema pode ser diferente, mais tolerância, mais compreensão” (E4); “pode não ser uma coisa imediata, não sentimos a mesma empatia por todas as pessoas. Ah, é preciso ser trabalhada, isto eu acho que é um dos impedimentos” (E5).

Para Rodrigues (2012), assim como para Silva (2019), a inclusão não é dependente apenas de recursos porque a inclusão é um valor e este valor tem de estar presente na escola, sejam quais forem os recursos disponíveis. O autor defende que os recursos ajudam a levar a inclusão mais longe, mas o professor tem de ter uma atitude inclusiva, mesmo quando não se tem recursos. Segundo Rodrigues (2012), o valor fundamental da inclusão é um valor que deve funcionar no coração da pedagogia, no trabalho pedagógico das escolas.

Nos relatos, a **falta de formação dos professores** é um aspeto que se evidencia em três entrevistas. A lacuna no conhecimento do professor sobre o autismo é destacado, conforme os excertos: “eles não sabem o que é autismo... o que eu queria é que eles soubessem o que é para que eles pudessem ajudar nessas situações” (E1); “é um absurdo o despreparo dos professores” (E2); “O problema é alguém entender que a criança não está ali sozinha porque quer, o problema é entender isso, não é?” (E3).

Segundo a opinião de três mães, as **escolas privadas não são inclusivas**, como exemplificado: “ele nunca foi aceito em uma escola particular aqui...” (E1); “eu tentei a particular e foi rejeitado por ser diferente, foi rejeitado no Colégio X e no Y” (E2). Na perspectiva de uma mãe, a causa da exclusão seria:

“há muitos colégios que acabam por arranjam formas de não aceitarem estas crianças porque dizem que não tem vaga ou por não estarem preparados... alguns colégios não estarão preparados mesmo, outros porque no fundo não é rentável ter uma criança desta, não é?” (E3).

Para Rodrigues (2016, p.157), tirando algumas exceções, as escolas privadas têm vindo a recusar alunos que têm algum tipo de deficiência, justificando ausência de condições. O autor complementa o argumento defendendo que “a Educação dos alunos com dificuldades tem sido esmagadoramente assegurada pelas escolas republicanas e públicas criadas tornadas missão do Estado pela constituição”.

Duas entrevistadas mencionam como barreira à inclusão a **inexistência de uma avaliação inicial** que contemple as dificuldades do aluno, e justificam as suas visões conforme os discursos: “A professora poderia ponderar na correção, perceber qual foi a lição da história, isso vai ser muito difícil para ele, isso é muito simbólico” (E1); “a professora de educação física que tirou ele do jogo e chamou ele de bebê por causa do problema na coordenação motora” (E2). Também Rodrigues (2018, p.86) nos fala da necessidade de conhecermos o ponto de partida dos alunos, de perceber as suas potencialidades, para se estabelecer um percurso que seja promotor do desenvolvimento das suas competências.

As **inadequações escolares** exemplificadas em duas entrevistas deixam implícito que a escola não se adapta às necessidades do aluno, não se responsabiliza pelas suas aprendizagens

e não investe no desenvolvimento das suas capacidades, como nos exemplos: “eles dizem que ele tem que tentar se enquadrar” (E1); “ele não se responsabiliza nem pelas aprendizagens porque se o aluno não aprende o problema é dele” (E2). Rodrigues (2016) defende que incluir não é colocar um aluno com NEE numa sala que continua com a sua forma tradicional de ensinar e de aprender. É preciso que a escola se modifique e se reinvente na sua maneira de organizar a comunicação, o ensino e a aprendizagem.

A **inexistência de boa articulação Escola-Família** é uma das subcategorias destacadas no discurso de duas mães, como se segue: “porque a professora de turma é mesmo blindada, não adianta falar..., planeamento junto nunca” (E1); “...eu nunca fui chamada para uma reunião que é da equipe multidisciplinar” (E2). Marques (2001) defende que a família e a escola, em conjunto, podem promover trabalhos que vão ao encontro das necessidades de todos os agentes, nomeadamente dos alunos, e o objetivo presente seria o mesmo: conseguir uma formação completa e ajustada de todos. Fávero (2014), por outro lado, defende que a boa relação escola-família é uma questão complexa e nem sempre se consegue concretizar.

Continuando a análise das barreiras inclusivas, a partir deste ponto do trabalho, vamos analisar as subcategorias que foram mencionadas de forma individual.

Ao justificar o conflito na **relação professor-aluno**, a mãe salienta que: “a professora tinha um comportamento parecido com o do primeiro professor... hostil, autoritário... foi uma relação bem difícil... Então assim, tem muita inadequação professor-aluno, muito desrespeito” (E2). Freire (2004) defende a importância da humanização nas relações interpessoais, defendendo que as relações humanas estão fortemente interligadas com o diálogo, o que permite ao aluno a verdadeira autonomia.

O **ensino ser tradicional** é uma das barreiras à inclusão narrada e exemplificada a seguir: “Sei lá! ... esta escola é super tradicional... aprende aquilo, decora, estuda, faz provinha” (E1). Segundo Moran (2011), a escola é pouco atraente e não evolui no mesmo ritmo que a sociedade. O autor defende que a educação necessita ser instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino. Para o autor, milhões de alunos estão submetidos a modelos engessados, padronizados, monótonos, previsíveis e asfixiantes.

O trabalho **não inclusivo por parte da professora titular** emergiu da entrevista da seguinte forma: “Ele era considerado aluno da Professora do Ensino Especial... já aconteceu: ele ficava na sala, mas fazia massinha... era totalmente subaproveitado” (E1). A inclusão só se consolida com a prática dos autores que a implementam, e está intimamente ligada, não apenas ao saber-fazer, mas também, às atitudes com que se perspectiva (Silva, 2019).

A mãe reconhece, por vezes, que o filho sente **falta de interação social com os pares** na escola e necessita ser acolhido por eles, como emergiu do discurso:

“...eu vejo ele triste quando ele não vai e ele não participa. Quando lhe dizem que ele não é capaz que de fato ele quer estar, quer participar, quer fazer como os outros, embora não consiga da mesma maneira que os outros... os colegas que muitas vezes são duros, que criticam, que gozam, que não percebem a diferença, que não têm tolerância em relação a isso...” (F5).

Uma das principais características do autismo está nas interações sociais atípicas. Existem casos em que essa interação parece inexistente e há casos em que ela está presente, mas não existe reciprocidade, ou não é completamente entendida (Brites, 2019). A escola é um espaço privilegiado para desenvolver competências sociais, principalmente para alunos com autismo (Antunes, 2020, Brites, 2018). Para Leitão (2019), a interação entre pares é fundamental e contribui para as aprendizagens mútuas, além de sempre favorecer à aprendizagem individual, que pode ocorrer pela simples observação do outro.

Também das entrevistas, apurámos a **falta de correlação entre comportamento/dificuldades/autismo**, como representado a seguir:

“Então ela dizia que o F2 não tinha autismo, que ele era preguiçoso, que ele era mal educado... sugeriu que a educação das brasileiras é muito sem limites... Não aceita que isso seja um diagnóstico de disgrafia que não é má vontade dele... a sua prova eu não dei nota... humilhou ele na frente da turma” (E2).

Para Brites (2019), um bom professor entende que pode aprender muito com o aluno que tem autismo, e mesmo sendo difícil ser professor deste aluno, fará o possível para ajudá-lo. Mesmo não sabendo nada sobre o autismo, procurará estudar e adquirir conhecimentos, mas a teoria não irá superar a prática do dia-a-dia, dos fracassos, dos insucessos, das incompreensões, dos imprevistos e da alegria das conquistas.

As dificuldades que a mãe encontra na **mudança** do filho **de escola** estão expressas conforme se segue: “...eu pedi para mudar de escola porque ele desenvolveu recusa escolar e síndrome do pânico naquele ambiente, foi uma luta enorme porque o agrupamento não queria permitir ... argumentei como psicóloga mesmo” (E2).

Sobre a possibilidade de **bullying escolar partir de alunos e professores**, a mãe justifica esta percepção ao esclarecer que:

“O meu medo é do *bullying* na escola, seja dos alunos, seja dos professores, e o mais triste é saber que pode vir de um professor, e é muito fácil vir do professor... meu filho já sofreu bullying por ser brasileiro... ele diz que quer tirar o sobrenome que é Brasileiro do nome dele e não quer nunca mais ir ao Brasil, que odeia o Brasil ... por parte dos professores ou dos próprios alunos ele recebeu uma mensagem que ser brasileiro é ruim, é vergonhoso...” (E2).

Quando o aluno sofre *bullying* do professor, ele pode sentir-se numa armadilha, porque o abusador é uma autoridade e qualquer queixa pode colocar o aluno em risco de retaliação, o que inclui o uso de notas e sanções. Como consequência, tem-se a diminuição da aprendizagem e da capacidade em atingir um bom desempenho académico (McEvoy, 2005). Crianças e adolescentes que apresentam alguma ou múltiplas deficiências têm mais probabilidade de serem vitimizadas no ambiente escolar em relação aos demais estudantes (Humphrey & Hebron, 2015).

A **inexistência de denúncias sobre bullying** também foi considerada como uma das barreiras à inclusão, conforme narrativa: “é um absurdo não estar sendo denunciado, não estar sendo falado ... está acontecendo com deficientes e neurotípicos” (E2). Segundo Olweus (2013), toda a escola está sujeita a ter *bullying*, e o primeiro passo para trabalhar esta questão seria a mesma admitir a problemática e deixar claro o repúdio por esta prática.

Do discurso expresso sobre a **concentração de todos os alunos com NEE numa só turma**, ressalva-se a seguinte opinião: “eu não sei se isto é indicado, mas o agrupamento colocou os meninos com diagnósticos todos em uma só turma... achei meio arriscado” (E2). Para Rodrigues (2015), uma das ameaças à escola inclusiva seria o mito de que o ensino é melhor com turmas homogêneas; outro obstáculo seria a ideia de que os alunos com necessidades educativas especiais trariam prejuízo aos outros alunos, desmotivando e desfocando as aprendizagens. Uma das dificuldades é a organização tradicional que pede

turmas homogêneas e de excelência. Para que a diferença comece a ser interessante, é preciso mudanças na estrutura da organização tradicional e isto envolve mudanças nas atitudes da prática pedagógica dos professores, no processo de ensino aprendizagem, na gestão escolar, e na organização das turmas.

Nas palavras da entrevistada, a **avaliação dos professores** deveria ter a participação dos pais e alunos, como nos informa: “ eu acho que os professores tinham que ser avaliados pelos pais, pelo encarregado de educação e pelos alunos” (E2). A mãe destaca que a nota da sala reflete o desempenho do professor, e salienta: “eu sempre pensei assim: a média da turma é a nota do professor, se a média da turma é negativa a nota do professor é negativa” (E2). Nesta linha de pensamento, a avaliação do professor deveria considerar a seguinte percentagem: “10% deveria ser pais e alunos” (E2). Segundo a UNESCO (2016), a qualidade da educação está relacionada com vários fatores, dentre eles: o controlo do desempenho do professor em função da importância dos resultados da aprendizagem dos alunos; a criação de formas de recompensar os bons professores; a reforma do sistema de gestão da escola com a participação de agentes exteriores (família e sociedade); a oferta de condições de trabalho satisfatória para os professores e remuneração comparável à de outras categorias de nível de formação equivalente; e recompensa para os profissionais que trabalham em zona afastadas ou pouco convidativas.

Sobre a **falta de responsabilização por parte dos professores**, uma das mães afirma: “porque eles fazem o que eles querem e depois a gente tem que correr atrás de explicadores para os meninos aprenderem ... os professores tinham que se responsabilizarem pela motivação e gosto de aprender” (E2).

A **falta de sensibilização de todos os intervenientes** presente no argumento a seguir representa a importância da família no combate ao preconceito:

“acho que falta ali um bocadinho de trabalho de família para explicar e desmistificar um bocadinho a coisa às próprias crianças, dos pais em casa... há muito pouco trabalho, muito pouco trabalho feito em casa com as crianças... desmistifica-se pouco a questão porque parece que quando se fala na palavra autismo parece que a criança fica assim, olha de lado, parece que é uma gripe que vai pegar, não é?” (E3).

Ainda no campo das barreiras inclusivas, algumas escolas privadas não são inclusivas porque a **inclusão envolve trabalho** e não é rentável, como esclarece a narrativa a seguir:

“há muitos colégios que acabam por arranjar formas de não aceitarem estas crianças porque dizem que não tem vaga ou por não estarem preparados... alguns colégios não estarão preparados mesmo, outros porque no fundo não é rentável ter uma criança desta... porque a inclusão dá muito trabalho para ser feita e para ser bem feita” (E3).

A **estrutura técnica deficitária** de alguns colégios está representada no próximo relato. A necessidade de existir uma equipa responsável pela educação especial na escola é referida da seguinte maneira: “em relação ao colégio, pelo menos a este, enquanto estrutura ainda há um trabalho grande a fazer... neste colégio não tem equipa responsável pela educação especial” (E3). Na opinião desta mãe, o desenvolvimento das aprendizagens do filho acaba por ficar dependente apenas da professora de turma, como nos esclarece: “eu noto é que se falta ali a peça fundamental toda a estrutura cai... se calhar se a professora não fosse aquela as coisas não teriam corrido tão bem... é muito dependente da vontade da professora” (E3).

Os exemplos a seguir procuram destacar a **inadequação legal para intervenção precoce** tendo em vista a percepção de uma mãe que correlaciona as vantagens da intervenção precoce para a inclusão escolar do filho: “com um ano e meio começou a ter acompanhamento por uma terapeuta psicomotricista (no sistema privado de saúde)... através do Estado a única coisa que nos ajudava era 45 minutos por semana e achamos que não era suficiente”(E4).

Na voz da entrevistada, a intervenção precoce traria melhores oportunidades de vida futura, conforme nos é narrado: “como a neuropediatra disse: temos que atacar já, até os seis anos é fulcral... o cérebro deles é como esponja, tudo que eles captarem agora é muito bom para o futuro... para a inclusão” (E4).

A prática interventiva está reforçada no Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, recentemente realçado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estes diplomas garantem às crianças com idade entre 0 e 6 anos o direito de serem acompanhadas por um plano individual de intervenção que respeite as suas necessidades e as da sua família. Este intervalo de idade é quando o cérebro da criança mais precisa de estímulos, porque 90% de suas conexões estão a ser estabelecidas. Se a criança for negligenciada, muitas das conexões neuronais deixam de acontecer, o que pode afetar o seu potencial de aprender e se desenvolver (Fonseca, 2008).

Os **Desafios da inclusão** são expressos na voz de uma mãe que é professora e tem experiência em trabalhar com alunos com autismo incluídos no Ensino Regular, como nos é referido a seguir:

“...é difícil até acertar, é preciso fazer de várias maneiras e arranjar várias estratégias porque muitas vezes há coisas que não resultam... acho que o principal impedimento é o trabalho extra que se tem que ter com uma criança destas” (E5).

Ainda nesta subcategoria, é importante destacar o facto de “um professor ter várias turmas e por isso ter que se desdobrar por muitos alunos e com muitas coisas por fazer” (E5). A mãe reconhece que: “a principal barreira é a exigência que uma criança desta traz ao professor ou aos professores” (E5).

Na terceira categoria, vamos analisar a percepção das mães relativamente aos fatores facilitadores no processo de inclusão do filho com autismo no Ensino Regular, como se pode ver no quadro 7.

Quadro 7 - Fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular

3. Categoria: Fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular	UR
Articulação entre os intervenientes	5
Relação escola-família	3
Apoio parental	3
Sensibilização de todos os intervenientes	3
Envolvimento afetivo	3
Projetos pedagógicos modernos e individualizados	2
Valorização das aprendizagens	2
Interação social com os pares	2
Bom conhecimento do aluno	2
Adequação escolar	2
Trabalho individualizado	2
Bem-estar da criança	1
Relacionamento interpares fora da escola	1
Respeito pela diversidade	1
Investimento na intervenção precoce	1
Correlação entre comportamento/ dificuldades/ autismo	1
Formação de professores	1
Boa estrutura técnica	1

A leitura do quadro indica que:

- Da categoria Fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular, emergiram 18 subcategorias.
- A articulação entre os intervenientes foi a única subcategoria mencionada por todos os sujeitos.
- A relação escola-família, Apoio parental, Envolvimento afetivo e Sensibilização de todos os intervenientes foram referidas pela maioria das entrevistadas.
- Algumas das mães mencionam: Projetos pedagógicos modernos e individualizados, Valorização das aprendizagens; Interação social com os pares; Bom conhecimento do aluno; e Adequação escolar.
- Também foi referido pelas entrevistadas: Bem-estar da criança; Relacionamento interpares fora da escola; Respeito pela diversidade; Investimento na intervenção precoce; Correlação entre comportamento/ dificuldades/ autismo; Formação de professores; Boa estrutura técnica.

A **articulação entre os intervenientes** foi a única subcategoria referida em todas as entrevistas, conforme exemplificado: “a professora do ensino especial foi sensibilizando a professora de turma para as necessidades do F2” (E2); “a articulação existe, é muito coordenada... mesmo a nível do que é necessário adaptar, nas adaptações a fazer os exercícios, na forma de apresentação de um teste” (E3); “o trabalho é colaborativo... tudo é muito coordenado” (E5). Seguem outros exemplos:

“a professora do ensino especial tem essa comunicação com a professora de turma...ela acaba sendo intermediária...quando tem consulta do médico eu mando uma mensagem para a professora do especial e digo para ela tudo aquilo que me foi dito... eu digo: olha ele está aumentando o remédio, olha agora está mudando, vamos acrescentar Ritalina... então, para observar o comportamento” (E1).

“... há uma comunicação interna entre o núcleo e a professora de turma, a terapeuta da fala e a terapeuta ocupacional...no fundo é um empurrão para aquilo que ele não consegue acompanhar” (E4).

A necessidade de uma boa **relação escola-família** foi indicada por três das entrevistadas: “outra coisa que eu acho que facilita é a escola ter abertura para me ouvir” (E2); “eu acho que é muito positivo a família trabalhar junto com a escola, não dá para trabalhar de

um jeito e a escola de outro” (E3); “hoje aconteceu uma coisa engraçada e conta-me... conta-me as coisas simples, mas para nós é uma conquista, cada dia é uma conquista, não é?” (E4).

O **Apoio parental** é um fator facilitador de inclusão referido em três entrevistas. As mães indicam a importância da família ajudar o filho nas suas dificuldades académicas, como se pode ver nos seguintes trechos: “eu dedico bastante, tento suprir estas coisas que a escola não faz... até não me dedico para o outro, o que é um problema às vezes...” (E1); “A professora percebe no que ele tem mais dificuldades e ele traz trabalho de casa todos os dias e eu vou acompanhando com as terapeutas” (E4); “enquanto pais fomos sempre acompanhando e vendo e puxando cada vez um bocadinho mais para ver onde é que ele vai” (E5). Barbeiro & Vieira (1996) defendem que o envolvimento dos pais na escola está relacionado com o bom desempenho da criança e o seu sucesso escolar e social. As crianças que têm o apoio dos pais na escola conseguem melhores resultados quando comparadas com aquelas com aptidões e meio familiar idênticos, mas privadas de envolvimento parental. Este envolvimento pode ter vários significados, por exemplo, o apoio em casa e o incentivo ao empenho nas atividades escolares. Para Silva (2019), quando o aluno tem NEE, este apoio necessita de ser mais significativo.

A **sensibilização de todos os intervenientes** relativamente às necessidades do aluno com autismo encontra-se em três relatos, sendo que o primeiro diz respeito à conscientização e ao respeito:

“tem que falar sobre o autismo ... tem que dizer para os amigos, dizer na sala de aula... as pessoas vão perceber que ele tem um pouco mais de dificuldade... que aquilo não é falta de educação, mimimi, mimado, nada disso” (E1).

Na mesma linha de pensamento, duas outras entrevistadas exemplificam alguns resultados da sensibilização da turma sobre as dificuldades do filho, destacando que: “mesmo nos parabéns os meninos não cantavam a gritar porque sabiam que ele não é muito de barulho” (E4); “os colegas conhecem bem o F5, sabem as especificidades dele e ajudam-no” (E5). Conforme sugere Cunha e Moreira (2018), não podemos pensar em inclusão se não pensarmos em ambiente inclusivo, o que implica, não só pensar em recursos pedagógicos, mas também na qualidade das relações humanas.

A importância do **envolvimento afetivo** do professor com o aluno está presente na visão de três entrevistadas: “ele gosta muito da professora e acaba por ajudar, não é?” (E3); “nota-se que existe muito carinho e empatia” (E4); encontrei pessoas que são a minoria, pessoas muito sensíveis, humanas, dedicadas, que trabalham com amor” (E2).

Os relatos a seguir referem-se às percepções de duas mães com opiniões favoráveis às pedagogias Montessoriana e Waldorf. Segundo as mesmas, estes métodos oferecem **projetos pedagógicos mais modernos e individualizados**: “assim, estudei numa escola montessoriana muito boa no Brasil, que tinha projetos pedagógicos modernos e individualizados... eram mais humanizados” (E1); “tinha ficado no jardim de infância numa escola *Waldorf*, foi alfabetizado numa Montessori com um projeto pedagógico mais humanizado, mais moderno” (E2).

Conforme as seguintes narrativas, a **valorização das aprendizagens** requer motivação e investimento nas habilidades do aluno: “não fazer este trabalho que eles fazem ser um sacrifício, aprender é um sacrifício” (E2); “estar mais tempo com ele e investir nele... investir nele facilita o facto de o F5 ter vontade de não desistir, porque ele nunca desiste” (E5).

A **interação social com os seus pares** emergiu da visão de duas mães, e realça a importância da relação de respeito e companheirismo entre os pares e da importância da participação do aluno nas atividades em sala de aula, como expresso nos excertos: “Este ano está indo bem, graças a Deus, está no sexto ano e este ano não sofreu *bullying*” (E2); “se é preciso fazer um trabalho de grupo... fazer uma história, o F5 faz a mesma embora faz na medida em que consegue com ajuda dos colegas, mas faz” (E5).

Na percepção de duas entrevistas, o facto de a escola ter um **bom conhecimento do aluno** facilita a inclusão: “o facilitador é ele estar cá desde os 3 anos” (E4); “ele está aqui há seis anos, cada vez mais conhecem melhor o F5... como conhecem com muita proximidade é um facilitador” (E5).

Dois entrevistadas focam a **adequação escolar** às necessidades do aluno, como se pode ver em: “ele tem disgrafia associada ao quadro de autismo... ele passou a digitar nas aulas de português” (F2); e

“Outras crianças cá no colégio andam a ler juntando as sílabas, né? E o F5 não, o F5 aquilo que lê ele aprende pelo Método Global ... ele não é capaz de juntar sílabas... quando ele está na turma eu sei que faz algo semelhante a todos os outros, mas é adaptado as características dele... ele está inserido numa turma de terceiro ano, mas está a fazer o primeiro” (E5).

Narrado em duas entrevistas o **trabalho individualizado** está exemplificado: “a professora X... fez um trabalho afetuoso, amoroso, adaptado às necessidades dele, foi um trabalho incrível... foi o que permitiu ele voltar para a escola” (E2); “professor tenta acalmá-lo e fazê-lo perceber o porque dele estar assim e de forma que ele desabafe... o fato dele desabafar melhora significativamente no comportamento dele depois” (E4) .

O **bem-estar da criança** incluído numa das entrevistas está representado no seguinte excerto: “esta escola ele gosta muito, sente-se em casa e é portanto, um elemento facilitador” (E4).

Para uma mãe, proporcionar **relacionamento interpares fora da escola** facilita a inclusão: “eu faço este trabalho de chamar os amigos em casa para conhecer as famílias, garantir que eles se respeitem” (E2).

Expresso na subcategoria **respeito pela diversidade**, uma mãe conta sobre o trabalho da escola em promover o respeito entre os alunos, dando um exemplo: “no 5º ano... a diretora de turma fez um trabalho muito bom de promover o respeito entre as crianças, então meu filho não sofreu *bullying*, nem no 5º nem no 6º” (E2).

O **investimento na intervenção precoce** desenvolveria habilidades que facilitariam a inclusão, na visão de uma mãe: “na própria creche começou a ser acompanhado... o fato de nós termos, logo atacado, entre aspas, bombardeado com as terapias o que ajudou bastante no desenvolvimento dele e na inclusão” (E4).

A **correlação entre comportamento/ dificuldades/ autismo** está presente no seguinte discurso: “tem autismo a nível moderado, portanto tem dificuldade em aprender, não faz aprendizagem de uma maneira normal...está a ser alfabetizado pelo método global” (E5).

A **formação de professores** emergiu do seguinte excerto de entrevista: “é preciso um trabalho diferenciado... confio muito no trabalho das professoras que conheço muito bem, sobretudo a do ensino especial...” (E5).

O facto de a escola ter uma **boa estrutura técnica** facilita a aprendizagem do filho, conforme narrativa:

“...temos uma outra coisa que é o Núcleo de Apoio Educativo, portanto há um sítio aqui no colégio com professores do Ensino especial que ajudam estas crianças... os professores do Ensino Especial têm semanalmente um tempo individual com o F5, além do tempo em que ele está com a turma” (E5).

Na quarta categoria, procuramos conhecer a percepção das mães relativamente às aprendizagens formais do filho, conforme o quadro 8.

Quadro 8 - Percepção relativamente ao desenvolvimento das aprendizagens formais

Expectativas relativamente ao desenvolvimento das aprendizagens formais	UR
Adequação das aprendizagens	3
Défice cognitivo	2
Inadequação das aprendizagens	1
Correlação positiva entre envolvimento afetivo e aprendizagens	1

A leitura do quadro indica que:

- A maioria das mães entendem que as aprendizagens são adequadas, sendo uma minoria as que não as considera adequadas.
- Para algumas mães, os filhos apresentam défice cognitivo.
- Poucas mães correlacionam a adequação das aprendizagens ao envolvimento afetivo

Exemplificado nos excertos a seguir, três mães percebem que os filhos estão a desenvolver as aprendizagens formais e percebem que existe **adequação nas aprendizagens**: “tem corrido bem... acompanha a turma normalmente... desde que entrou para o primeiro ano ele tem uma técnica que o acompanha em sala de aula e que está com ele todas as manhãs” (E3); “está indo bem” (E4); “a escola vem acompanhando muito bem, não vejo como poderia fazer melhor do que está a fazer” (E5).

Duas mães referiram que os filhos apresentam **défices cognitivos**. No primeiro relato, o défice cognitivo do filho é pequeno, como nos conta a mãe: “atualmente está no nível 1... ele tem um défice cognitivo que eu não consigo quantificar agora... é pequeno, mas não é muito pequeno... mas ele é autónomo” (F1). No segundo relato, o filho tem autismo de nível 2 e precisa de apoio significativo, como segue o excerto da entrevista:

“ F5 tem 9 anos, e é como se fosse uma criança de 3 ou 4 anos num corpo grande... ele tem um comprometimento intelectual grande... o que noto mais é essa dificuldade em aprende... ele está inserido numa turma de terceiro ano, mas ele está a fazer o primeiro ano, é como se ele estivesse no primeiro ano... tem autismo a nível moderado” (E5).

A **inadequação das aprendizagens** é referida numa das entrevistas. Na visão desta mãe, o desenvolvimento das aprendizagens poderia ser facilitado se a escola não fosse tradicional e adotasse métodos construtivistas. Nesta perspetiva, temos o seguinte exemplo: “a escola é muito tradicional... eu acho que está desenvolvendo... mas não tanto quanto ele poderia a mais se ele estivesse, não sei, numa escola construtivista” (E1). Mizukami (1986) defende que a abordagem tradicional do ensino atribui ao aluno um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. O autor defende que, nesta abordagem, o educando é considerado passivo no processo de aprendizagem, cabendo-lhe a tarefa de memorizar definições, enunciados de leis, e sintetizar e resumir conteúdos que lhes são oferecidos. Além disto, a relação professor-aluno é predominantemente autoritária e o conteúdo é transmitido de forma incontestável.

Contrapondo ao método tradicional de ensino, Fávero (2014) defende que o conhecimento deve ser construído numa relação dialética por não ser algo pronto e acabado. Para a autora, o ensinar e o aprender implicam na articulação entre as estratégias cognitivistas e os valores sociais que permeiam as informações e as próprias atividades.

A **correlação positiva entre envolvimento afetivo e aprendizagens** está representada na seguinte narrativa: “os professores que ele gosta que são simpáticos, que são humanos ele tem as melhores notas, os professores que são autoritários, são hostis ele tem as piores notas, ele se fecha” (E2).

A quinta e última categoria analisada neste trabalho refere-se às expectativas futuras relativamente às aprendizagens formais do filho. O quadro 9 representa a síntese global desta categoria.

Quadro 9 - Expectativas futuras

5. Expectativas futuras	UR
Motivação pelas aprendizagens	2
Progressão de acordo com competências	2
Reduzidas (autismo nível 2)	1

A leitura do quadro indica que:

- Algumas mães têm expectativas de que as aprendizagens futuras se tornem motivadoras e acreditam que o filho tem competências para progredir nos estudos.
- Expectativas reduzidas relativamente ao futuro do seu filho representada por uma mãe.

Na percepção de duas mães, a **motivação pelas aprendizagens** está relacionada com a progressão académica do filho, como nos explicam: “eu gostaria que ele desenvolvesse o gosto pelo aprender, porque assim ele vai chegar a onde ele quiser” (E2); “o problema, muitas vezes é ele querer fazer, se não interessa, ou se não gosta não faz... onde ele vai chegar não sei” (E3).

Para Fontaine (2005), a motivação seria um estado interno necessário para iniciar, manter ou terminar qualquer ação e solicitar afeto e emoções. A motivação atribui significado à experiência e representa o aspeto dinâmico da ação, como defende o autor.

A seguir, temos o relato referente à **progressão de acordo com as competências**. Nesta subcategoria, duas mães perspetivam o percurso escolar dos filhos a nível universitário: “a minha expectativa é que ele continue estudando, faça o percurso académico, né?” (E1); “nós queremos é que ele faça o percurso normal académico” (E4).

Para terminar, as expectativas **reduzidas** referem-se ao futuro académico do filho que tem autismo de nível 2, como se pode ver no excerto: “as expectativas quanto ao F5 nunca foram altas... nunca esperamos muito” (E5).

PARTE V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito de todos, é uma prerrogativa inerente à própria condição humana. Constitui-se no processo pelo qual o ser humano adquire conhecimentos e desenvolve capacidades intelectuais, sensibilidade afetiva e habilidades motoras (Leitão, 2019).

De acordo com os normativos que enquadram a educação em Portugal, todos os alunos, independentemente de qualquer dificuldade que apresentem, têm o direito de receber uma educação de qualidade nas escolas do Ensino Regular, responsabilidade que implica num compromisso de toda a comunidade educativa, dos pais e da sociedade.

O objetivo deste trabalho foi conhecer a percepção de pais relativamente à inclusão do filho com autismo no Ensino Regular. A inclusão seria “a educação de todas as crianças e alunos no Ensino Regular, nas suas turmas de pertença, de modo a que todos aprendam com todos, segundo o seu ritmo e potencialidades” (Silva, 2019, p.185).

Devido à pandemia Covid-19, deparámo-nos com várias barreiras que comprometeram o desenvolvimento desta pesquisa: o encerramento de escolas e o isolamento social que restringiram o número de sujeitos que conseguimos entrevistar. Em função desta situação, os dados que apresentamos foram obtidos através de entrevistas *online* de 5 pais com filho com Transtorno do Espectro do Autismo incluídos no Ensino Regular. Pela mesma razão, não tivemos acesso a documentos que seriam primordiais para conhecer melhor a questão de pesquisa. Assim, a consulta do Relatório Técnico Pedagógico dos alunos teria sido uma peça primordial para conhecer as medidas de suporte à aprendizagem que foram fundamentadas e implementadas.

O estudo teve natureza qualitativa, as técnicas e instrumentos de recolha de dados contaram com entrevistas semiestruturadas e o tratamento de dados decorreu da análise de conteúdo.

Conhecer a percepção dos pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular foi o nosso primeiro objetivo. Das entrevistas analisadas sobressai o desenvolvimento de competências e o trabalho afetivo do professor. Destas, depreende-se que o desenvolvimento das habilidades dos filhos estaria correlacionado com a afetividade do professor para com o aluno e conseqüentemente com o seu bem-estar. Corrobora com esta visão Leite (2016) e Wallon (1995) ao afirmarem que as relações, quando permeadas de afetividade, podem intervir

favoravelmente na aquisição e utilização da linguagem, memória, atenção, imaginação, aprendizagem e capacidade de resolução de problemas. Mas tal não pareceu estar muito presente nas escolas frequentadas por alguns destes alunos e, quando tal se verificou, há que lembrar que uma mãe era professora na mesma escola.

Também o conceito de inclusão foi referido na percepção dos pais, incluindo diferentes itens, tais como: relações de respeito entre professor e aluno; ambiente escolar acolhedor; existência de projetos pedagógicos modernos e individualizados; adaptações adequadas nas aprendizagens; boa relação interpares; e conhecimento do professor sobre o autismo e o seu desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais. Para Rodrigues (2012), a inclusão implica, em agrupamentos flexíveis, heterogéneos, com atividades adaptadas face a distintos níveis de dificuldade, e onde o trabalho cooperativo possibilite o apoio dos alunos em condições de igualdade. Na perspetiva da inclusão, Leitão (2019, p.53) defende que:

“o centro de qualquer mudança na qualidade do processo educativo não está tanto no aluno com NEE, mas na própria escola, no currículo, nas condições e contextos de aprendizagem, na forma como se estruturam as interações e interdependências, nomeadamente entre alunos”.

Estes conceitos não foram identificados na prática dos nossos sujeitos. Para isso, fomos conhecer, no nosso segundo objetivo, as barreiras percebidas pelos pais no processo de inclusão do filho com autismo no Ensino Regular. Foram muitas as barreiras enumeradas, tais como: falta de empatia, paciência e profissionalismo dos docentes; falta de formação dos professores; inexistência de boa articulação Escola-Família; inexistência de uma avaliação inicial e consequente inadequação escolar; ensino tradicional; falta de sensibilização de todos os intervenientes; *bullying* escolar por parte de alunos e professores; falta de interação social com os pares; falta de responsabilização por parte dos professores; estrutura técnica deficitária e consequente inadequação legal para a intervenção precoce; e escolas privadas não inclusivas.

Muitas destas barreiras fazem-nos refletir sobre os possíveis prejuízos psicológicos e académicos causados aos alunos, tendo percebido a falta de qualidade das relações humanas em ambiente escolar como algo tão desfavorável à inclusão.

Os alunos com autismo, por apresentarem dificuldade no contacto visual, acabam por passar a impressão de não estarem interessados nos diálogos com as outras pessoas, ou parecerem mal-educados. Geralmente, não sabem transmitir a intenção dos seus atos, não fingem e não sabem esconder informações que deveriam ser omitidas ou expressas em momentos mais adequados, por isto, acabam por ficar expostos aos mais diversos problemas de

socialização e de inserção em grupos (Brites, 2018; Lima, 2012). Para colmatar este problema, a escola precisa de estar atenta a essas inabilidades e prevenir atos de exclusão, ou seja, precisa de valorizar a diversidade e promover a interação entre pares. Para Leitão (2019), essa interação é fundamental e contribui para as aprendizagens mútuas, além de favorecer as aprendizagens individuais, que podem ocorrer pela simples observação do outro.

A UNESCO (2015) defende que uma das formas de melhorar a qualidade da educação seria investir na educação básica e na qualificação dos professores, afirmando que, se o professor tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, construirá com o aluno bases que ficarão pouco sólidas no futuro. Schmidt & Nunes (2019) vêm reforçar essa necessidade de formação continuada e qualificada, sobretudo quando o professor se apresenta na presença de alunos com TEA. Jiménez e Vilá (1999) referem que, dependendo da severidade do autismo, o professor sente preocupação na inclusão do aluno e isto pode conduzi-lo a quadros de *stress*, baixa autoestima e frustração por não conseguir dar a resposta que considera adequada.

Também a gestão escolar, de acordo com Miralha (2008) é outro dos aspetos a considerar e um dos primeiros elementos que necessita de ser revisto quando a intenção da escola é a inclusão. Para os autores supracitados, corroborando com Marques (2001), a família e a escola, em conjunto, podem promover trabalhos que vão ao encontro das necessidades de todos os intervenientes. Contudo, Fávero (2014) defende que a boa relação escola-família é uma questão complexa e nem sempre se consegue concretizar, o que corrobora os dados desta pesquisa.

Fávero (2014), Castela (2013) e Lima (2012) lembram-nos que também é preciso olhar para os alunos, perceber onde se encontram para, a partir daí, desenvolver ao máximo as suas potencialidades e criar estratégias para os ajudar. Tudo isto ficou muito aquém do desejado para estes pais entrevistados e para o que é expectável numa escola que se quer inclusiva.

O terceiro objetivo foi conhecer as percepções dos pais relativamente aos fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular. Quando comparamos este objetivo com as barreiras à inclusão, percebemos que muitos deles figuram como contraponto um do outro, sendo que a articulação entre os intervenientes (comunicação e cooperação permanente nas escolas) foi o mais citado. Nesta relação, destacou-se a colaboração entre o professor de educação especial, o professor de turma e os pais (relação Escola-Família). O professor do ensino especial foi percebido com várias funções, além de ajudar o professor de

turma na elaboração de estratégias pedagógicas, e acaba por intermediar a relação entre família e escola quando esta é deficitária. Mas, como defende Ainscow (2003), o professor de educação especial deve ter um papel essencialmente pedagógico e não de professor substituto ou psicólogo, ou mesmo de assistente social.

Novamente, o apoio parental e o lado emocional do aluno aparece como fator facilitador do desenvolvimento das aprendizagens, apelando-se à sensibilização dos intervenientes. Corroboram com esta posição Barbeiro & Vieira (1996) ao defender que o envolvimento dos pais na escola está relacionado com o bom desempenho da criança e o seu sucesso académico e social. Silva (2019) relembra que, quando o aluno tem NEE, este apoio necessita ser mais significativo. Mas esta articulação não esteve presente na grande maioria das entrevistas.

De entre outros fatores facilitadores referidos nas entrevistas, destacamos ainda: a escola conhecer bem o aluno e adequá-la às suas necessidades; a existência de projetos pedagógicos modernos e individualizados em detrimento do ensino tradicional; os professores trabalharem com amor e sensibilidade; uma boa formação dos professores; uma valorização das aprendizagens dos alunos; e os alunos gostarem da escola que frequentam.

Tal como nos transmite Rodrigues (2015), a inclusão é também uma oportunidade para todos os alunos aprenderem um com os outros, mas estes ambientes devem ser criados, sendo necessário mudar a forma de interação, o modo como se desenvolve o currículo e as estratégias pedagógicas implementadas. Leitão (2010) afirma que a inclusão é “aprender a lidar com a diversidade, aprender a mudar e construir e reconstruir novas formas de estar, de organização de relações, no respeito pelos valores da liberdade e democracia”.

Então, a diversidade deve ser defendida como um valor e deve ser promovido por todos. Parece urgente que os professores aprendam a trabalhar com a diferença!

O quarto objetivo da pesquisa foi conhecer a percepção dos pais relativamente ao desenvolvimento das aprendizagens formais do filho. A análise das entrevistas indica que, para a maioria dos pais, os filhos estão a desenvolver as aprendizagens de forma adequada. Contudo, um dos pais cuja criança frequenta uma escola particular, está a suportar economicamente uma técnica todas as manhãs em sala de aula, para além de todo o apoio parental diário. Apenas um dos pais de um aluno com autismo nível 1, que não tem muito comprometimento cognitivo, pensa que o desenvolvimento das suas habilidades está aquém do esperado, acusando mesmo a escola de não investir adequadamente com o seu filho.

Parece estar a haver uma falha no cumprimento do que o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho preconiza: as crianças devem ter os apoios necessários e adequados ao seu desenvolvimento. A escola inclusiva necessita valorizar o contributo ativo de cada aluno, partilhar e construir conhecimentos, e adaptar-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem (Silva, 2019; Leitão, 2019; Rodrigues, 2016). Para Perrenoud (1999), devemos encontrar maneiras que permitam o desenvolvimento de todo o grupo em sala de aula, inclusive daquele com dificuldades, é preciso “aprender a aprender”.

Sabemos que “as prioridades de uma família consistem naquilo que os pais consideram importante para os seus filhos ou para toda a família, e essas diferem de família para família” (McWilliam, 2003, p. 14), assim como as expectativas criadas e as preocupações inerentes. Por isso, no quinto e último objetivo, fomos conhecer as expectativas dos pais relativamente às aprendizagens futuras do filho. Os pais que têm um filho com autismo nível 2 difere daqueles cujos filhos têm autismo nível 1. Se para os primeiros as expectativas eram baixas, embora considerem que os professores estejam a desenvolver as habilidades da criança acima do esperado, onde os objetivos eram traçados diariamente e considerando os comprometimentos da criança, para os outros era expectável o percurso a nível universitário para alguns pais e para outros o percurso académico do filho estaria correlacionado com as motivações nas aprendizagens.

Segundo Antunes (2020) e Brites (2018) defendem, o autismo ainda é muito mal entendido e rodeado de mitos, daí a necessidade de sensibilizar todos os intervenientes, escola e sociedade em geral. Porque as pessoas com deficiência, muitas vezes, são desvalorizadas, consideradas menos capazes, inferiores, mais passivas e dependentes (Cook, e al., 2007; Louvet, 2007; Seo e Chen, 2009, como citado em Leitão, 2019).

As limitações de partida do estudo não nos permitem formular grandes conclusões. Contudo, podem servir de caminho para se pensar sobre a qualidade das relações pedagógicas entre todos os intervenientes e, conseqüentemente, na relação Escola-Família. Incluir um aluno com autismo numa sala de aula do Ensino Regular desafia a escola e a sociedade a avançar e repensar as suas próprias regras, o seu próprio modo de atuar, as suas práticas. No geral, as mães referenciam várias falhas no processo de inclusão dos filhos, mas também trazem relatos positivos que mostram que a inclusão é possível e que está a ser trilhado um caminho nesse sentido, embora com alguma lentidão. Como nos refere Leitão (2010, p.183):

“parece-nos evidente que repensar a escola, hoje, é não renunciar a utopia, vinculá-la a valores, propor e lutar por metas, objetivos e finalidades que, mesmo não sendo imediatamente realizáveis a mudança é sempre complexa, difícil e morosa, conferem sentido e significado aos atuais esforços de mudança”.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2003). Towards Inclusive Schooling. *British Journal Education*, 24(1), 3–6.
<https://doi.org/10.1111/1467-8527.00002>
- Almeida, L. & Freire, T. (199). *Metodologia investigação em psicologia e educação*. (3ªed.)
Psiquilibrios
- Antunes, N. L. (2020). *Sentidos* (4ª ed.). Lua de Papel.
- Associação Americana de Psiquiatria. (2002). *Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. American Psychiatric Association.
- Associação Americana de Psiquiatria.(2014). *Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. (4ª ed.). Editora Artmed.
- Barbeiro, L., & Vieira, L. (1996). *A Criança, a Família e a Escola: Vamos brincar? Vamos aprender?* (1ª Ed.). Escola Superior de Educação de Leiria.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (3.ª ed.). Edições 70.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais* (2ª ed.). Dinalivro.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projeto de Investigação* (3.ª ed.). Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação uma Introdução à Teoria e aos Métodos* (12.ª ed.). Porto Editora.
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28, 47–53. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007>
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de Educação* (9ª ed.). Editora Vozes.
- Brandão, M. T., Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, 1–8.
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/RdYKyf485LtXLGjN6n5yKtn/?format=pdf&lang=pt>
- Brites, C., & Brites, L. (2019). *Mentes Únicas*. (1ª ed.). Editora Gente.

- Brolezzi, A. C. (2014). Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. *Revista de Psicologia*, 17, 12–30.
- Canário, R. (2007). O contributo da escola para a actividade parental para uma perspectiva de cidadania. *Escola/Família/Comunidade*, 105–113. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/746-escola-familia-comunidade>
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma nova escola para Portugal*. (1ª ed.). Guerra e Paz Editores.
- Castela, A. C. (2013). Representações Sociais e Atitudes face ao Autismo [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Algarve. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3538/1/Dissertação_Catarina_Castela.pdf
- Castro, J. M., & Regattieri, M. (2010). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares* (1ª ed.). Ministério da Educação.
- Corrêa, H. (2017). O autismo visto como complexa e heterogênea condição. *Revista de Saúde Coletiva*. 27(2), 375–380. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312017000200011>
- Corrêa, M. C. C. (2017). A família é o melhor recurso da criança: análise das trocas sociais entre mãe e crianças com transtorno do espectro do autismo. *Ciências & Cognição*, 22, 41–62. <https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1382%0A>
- Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (2ª ed.). Especial Porto Editora.
- Creswell, J. W. (2010). *Projecto de Pesquisa: Método Qualitativo, Quantitativo e Misto*. (2ª ed.). Bookman.
- Cunha, N., & Moreira, T. (2018). Tarefa para Casa: sim ou não? Uma perspectiva autorregulatória da aprendizagem. *Revista de Educação PUC*. 23(3), 385. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n3a4105>
- David, R. (2020). *Conferência para a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Youtube. Consultado a 15 de outubro de 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=Bu0HMbAZns8>

- Davidoff, L. (1983). *Introdução à Psicologia* (4ª ed.). McGraw-Hill do Brasil.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto Editora.
- Taxa de analfabetismo em Portugal ainda é das maiores na Europa. (2020). Expresso. Consultado a 16 de Fevereiro de 2021. <https://expresso.pt/sociedade/2016-09-03-Taxa-de-analfabetismo-em-Portugal-ainda-e-das-maiores-na-Europa>
- Fávero, M. H. (2014). *Psicologia e conhecimento*. (2ª ed.). Editora Universidade de Brasília.
- Fonseca, V. (2008). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. (2ª ed.). Vítor da Fonseca.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em Contexto Escolar* (1ª ed.). Universidade Aberta.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa*. (3ª ed.). Paz e Terra.
- Fuentes, D. (2013). *Neuropsicologia Teoria e Prática* (2ª ed.). Artmed Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.). Atlas Editora.
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar* (2ª ed.). Editora Record.
- Gomes, P., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M., Nery, R., Sónia, R. (2017). Perfil dos Alunos para à Saída da Escolaridade Obrigatória. Direção-Geral da Educação. Consultado a 15 de Dezembro de 2020, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil do aluno.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf)
- Humphrey, N., & Hebron, J. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: A “state of the field” review. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 845–862. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.981602>
- Jiménez, M. & Herbron, J. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad* (2ª ed.). Aljibe.
- Jung, C. G. (1991). *Estudos sobre a Psicologia Analítica*. (3ª. ed). Obras completas (vol. VII). Vozes
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, cooperação e Inclusão*. (1ª ed.). Luso-Espanhola Ediciones.

- Leitão, F. R. & Silva, M. O. E. (2019). *Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais*. (1ª ed.). Edições Universitárias Lusófonas.
- Leite, S. T. (2016). Formação de professores para a inclusão. *Escola Inclusiva Educar e Formar para a Vida Independente*, 15–27.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6818?mode=full>
- Lima, C. B. L. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo* (2ª ed.). Lidel.
- Lopes, N., & Aramis A. (2016). *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164–172. <https://doi.org/10.1590/s0021-75572005000700006>
- Lourenceti, M. D. (2015). *Transtorno do Espectro do Autismo* [UNESP].
<https://docplayer.com.br/115540141-Autismo-transtorno-do-espectro-autista-ms-maria-dalva-lourenceti-neuropsicologa.html>
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* (2ª ed.). Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. *Colóquio Sobre Pesquisa Em Educação Especial*, 11–25.
https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (5ª ed.) Editora Atlas.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. (1ª ed.). Editorial Presença.
- Marques, R. (2001). *Professor, Família e Processo Educativo*. (1ª ed.). Edições Asa.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedrosa, J. V., Carrilho, J. L. A., Silva, L. M. U., Guerreiro, M. M., Horta, M. J. V., Calçada, M. T. C., Ney, R. F. V., Rodrigues, S. M. C. (2018). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- McEvoy, A. (2005). Teachers who bully students: Patterns and policy implication. *Paper Presented at the Hamilton Fish Institute's Persistently Safe School Conference*. Obtido de <http://www.stopbullyingnow.com/teachers%20who%20bully%20students%20McEvoy.pdf>
- McWilliam, N. (2003). *Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família*. (2ª ed.). Porto Editora.
- Meisels, S., Shonkoff, J. (2018). *Early Childhood Intervention: A Continuing Evolution (Chapter 1) - Handbook of Early Childhood Intervention*. <https://www.cambridge.org/core/books/abs/handbook-of-early-childhood-intervention/early-childhood-intervention-a-continuing-evolution/4A4A4A6FEB879CD99F3FE67AB136578A>
- Miralha, J. A. (2008). *A prática pedagógica de professores do ensino fundamental na perspectiva de uma educação de qualidade para todos* [Universidade Estadual Paulista]. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92390/miralha_jo_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. (1ª ed.). Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Moran, J. (2011). Os modelos educacionais na aprendizagem on-line. *Educação a Distância Pontos e Contrapontos*, 52, 47–52.
- Morgado, J. & Pinto, N. (2012). Atitudes de pais e professores perante a inclusão. *Actas Do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*, 471–491. https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1602/1/CIPE_2012_471-491.pdf
- Novas recomendações da Academia Americana de Pediatria. (2020). Obtido 16 de Fevereiro de 2021, de <http://www.mykidup.com/pt/noticias-18/novas-recomendacoes-da-academia-americana-de-pediatria-35/>
- Nunes, S., Saia, A., Tavares, R. (2015). Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 35(4), 1106–1119. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001312014>

- Odete, M. (2019). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119–134.
<https://www.ceied.ulusofona.pt/pt/investigacao/releco/neise/publicacoes/>
- Oliveira, G. G. (2005). *Epidemiologia do autismo em Portugal: um estudo de prevalência da perturbação do espectro do autismo e da caracterização de uma amostra populacional de idade escolar* (Universidade de Coimbra). Obtido de <http://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/848/3/EPIDEMOLOGIA>
- Oliveira, M. D. & Oliveira, R. D. (2012). A Família e a Escola na Construção da Cidadania. *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*, pp. 247–261.
- Oliveira, P. P. C. (2015). *Expectativas face à escola, dos encarregados de educação dos alunos com e sem necessidades educativas especiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário*. Universidade Fernando Pessoa.
- Oliveira, V. (2018). *Só metade das famílias dedica tempo suficiente à educação dos filhos. Porvir* Inovações em Educação. Consultado a 16 de fevereiro de 2021.
<https://porvir.org/so-metade-das-familias-dedica-tempo-suficiente-educacao-dos-filhos/>
- Olweus, D. (2008). *Bullying at school: what we know and what we can do* (1ª ed.). Wiley-Blackwell.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breira, G., Franco, G., Helena, F., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática Diretor-Geral*. Ministério Da Educação/Direção-Geral Da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola* (4ª). Artmed Editora.
- Portolese, J. (2020). Tecnologia e desafios do diagnóstico precoce em TEA. *12º Colóquio Psicologia e Educação*, 230–241.
<https://autismoerealidade.org.br/2020/11/21/tecnologia-e-desafios-do-diagnostico-precoce-em-tea/>

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1996). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Gradiva.
- Rettew, David & Pawlowski, S. (2016). Bullying. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 25(2), 235–242. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chc.2015.12.002>
- Rodrigues, D. (2012). *Educação Inclusiva dos Conceitos às Práticas de Formação* (2ª ed.). Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2015). *A boa educação é inclusiva*. O Portal de Educação. Consultado a 17 janeiro de 2022, de <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=35008>
- Rodrigues, D. (2015). *Direito Humanos e Inclusão*. (2ª ed.). Profedições Ltda.
- Rodrigues, D. (2018). *Ensaaios sobre educação inclusiva*. (1ª ed.). Edições Pró-Inclusão.
- Salend, S. J. & Duhaney, L. M. G. (2002). What Do Families Have to Say About Inclusion? How to Pay Attention and Get Results. *The Council for Exceptional Child*, 35(1), 61–66. <http://www.casenex.com/casenex/cecReadings/whatDoFamilies.pdf>
- Santos, E. F. (2019). *Criança com Transtorno do Espectro do Autismo: Processo de Inclusão na Rede de Ensino Privado* [Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia]. https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/9531/1/EDJANE_dissertação_FINAL_COM_JÚRI.pdf
- Schmidt, C. & Nunes, D. R. (2019). Educação Especial e Autismo: práticas baseadas em evidências à escola. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 84–103. <https://doi.org/10.1590/198053145494>
- Serra, D. (2010). Autismo, Família e Inclusão. *Polêmica Revista Eletrônica*, 9(1), 40–56. [https://www.google.com/search?q=\).+Autismo%2C+Família+e+Inclusão.+Revista+Polêmica%2C+9\(1\)%2C+17&oq=\).+Autismo%2C+Família+e+Inclusão.+Revista+Polêmica%2C+9\(1\)%2C+17&aqs=chrome..69i57.346j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=).+Autismo%2C+Família+e+Inclusão.+Revista+Polêmica%2C+9(1)%2C+17&oq=).+Autismo%2C+Família+e+Inclusão.+Revista+Polêmica%2C+9(1)%2C+17&aqs=chrome..69i57.346j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Silva, M. O. E. (2019). *Gestão das Aprendizagens na Sala de Aula Inclusiva* (2ª ed.). Edições Universitárias Lusófonas.

- Simões, A. J. (2008). *Motivações e expectativas profissionais dos estudantes de enfermagem- Estudo numa escola da área de Lisboa* [Universidade Aberta]. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1229>
- Sohn, E. (2020). *The blurred line between autism and intellectual disability*. Spectrum. Consultado a 15 de fevereiro de 2021. <https://www.spectrumnews.org/features/deep-dive/the-blurred-line-between-autism-and-intellectual-disability/>
- Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17 (18), 141–156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>
- Teresa, V. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber e Educar*, 109–117. <http://repositorio.esepf.pt/bistream/20.500.11796/714/SeE12A>
- UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. In *Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO. http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- UNESCO. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Edições ASA. http://files.beaescd.webnode.pt/200000311-1533a17273/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- UNESCO. (2000). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0012/001275/127509porb.pdf>
- UNESCO. (2000). *Novo relatório com dados sobre o progresso da educação no mundo - Criança e Adolescente - Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente*. UNESCO. <https://crianca.mppr.mp.br/2015/04/11998,37/>
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon*. UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Direitos Humanos de volta para o futuro*. UNESCO. <http://publishing.unesco.org>
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Resumo do Relatório de Monitorização Global da Educação 2020- Inclusão e educação: Todos, sem exceção*. UNESCO.

Wallon, H. (1995). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. (2ª ed.). Vozes.

Fontes Legislativas:

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Apêndices

Apêndice I - Dados da mãe e do aluno

Dados da mãe - E1		Dados do aluno - F1	
Nome fictício	E1	Nome fictício	F1
Idade	43 anos	Sexo	Masculino
Estado Civil	Casada	Idade do filho	9 anos
Sexo	Feminino	Diagnóstico	Autismo Nível 1
Formação	Mestranda	Escolaridade	3º ano do Ensino Regular
Número de filhos	2	Escola	Estudante da Pública da Região de Lisboa
Profissão	Fonoaudióloga		

Dados do mãe - E2		Dados do aluno - F2	
Nome fictício	E2	Nome fictício	F2
Idade	44 anos	Sexo	Masculino
Estado civil	Casada	Idade da Criança	12 anos
Sexo	Feminino	Diagnóstico	Autismo Nível 1 - Síndrome de Asperger
Formação	Mestrado	Escolaridade	6º ano do Ensino Regular
Número de filhos	1	Escola	Estudante da Pública da Região São Domingos de Ranã
Profissão	Psicóloga		

Dados da mãe - E3		Dados do aluno - F3	
Nome fictício	E3	Nome fictício	F3
Idade	41 anos	Sexo	Masculino
Estado Civil	Casada	Idade da Criança	9 anos
Sexo	Feminino	Diagnóstico	Autismo nível 1
Formação	Licenciatura	Escolaridade	3º ano
Número de filhos	1 filho	Escola	Escola privada da região de Lisboa
Profissão	Advogada		

Dados da mãe - E4		Dados do aluno - F4	
Nome fictício	E4	Nome fictício	F4
Idade	39 anos	Sexo	Masculino
Estado civil	Casada	Idade da Criança	7 anos
Sexo	Feminino	Diagnóstico	Autismo nível 1
Formação	Licenciatura	Escolaridade	1º ano
Número de filhos	3 filhos Gêmeos - dois meninos de 7 anos (um deles tem autismo) Um menino 3 anos	Escola	Escola de ensino privado na região de Lisboa
Profissão	Advogada		

Dados da mãe - E5		Dados do aluno - F5	
Nome fictício	E5	Nome fictício	F5
Idade	40 anos	Sexo	Masculino
Estado Civil	Casada	Idade da Criança	9 anos
Formação	Licenciatura	Diagnóstico	Autismo nível 2
Sexo	Feminino	Escolaridade	3º ano do Ensino Regular Ele está inserido numa turma de terceiro ano, mas ele está a fazer o primeiro ano
Número de filhos	3 - filhos Uma menina - 11 anos Dois meninos - 9 e 6 anos	Escola	Escola Privada da Região de Lisboa
Profissão	Professora		

Apêndice II - Dados relevantes do aluno – F1

Sinais precoces do aluno - F1	
Sinais precoces percebidos pela família	Mantinha pouco contacto visual - Olhava pouco, mas olhava
	Muito independente - dois anos fazia tudo sozinho, abria a geladeira, pegava o que ele queria; ia dormir, pegava deitava, ia para cama e dormia
	Comportamento agitado - é mesmo o comportamento muito agitado que chamava atenção - ele fugia muito, era uma coisa assim de botar ele aqui, daqui a pouco ele sumia
	Atraso na fala - a gente achava que ele estava demorando para falar quase dois e não falava, falava muito pouco
	Défice de atenção - ele entrava na sala, ele sentava e não tinha atenção nenhuma
Apresentava comportamento muito afetivo	- ele abraçava, ele beijava, deixava tocar, não tinha nada dessas coisas.
Não apresentava estereotípias	- ele não ficava girando, enfileirando carrinhos, não fazia nada disso, cortava o cabelo normal, unha eu sempre cortei, não tinha nada que chamasse atenção
Diagnóstico de autismo leve fechado aos 3 anos e 3 meses	- Ele teve o diagnóstico fechado de autismo e TDAH com 3 anos e 3 meses Agora que saiu o DSM-5 a gente sabe que é mais apoio e menos apoio, ele precisa de pouco apoio, pouco apoio
Atualmente	
Défice cognitivo	- atualmente está no nível 1... ele tem um défice cognitivo que eu não consigo quantificar agora... é pequeno, mas não é muito pequeno
É autónomo	- ele é autónomo
Fala bem	- ele é verbal, fala muito bem, mas assim, tem dificuldade de desencadear algumas coisas
Apresenta comportamento afetivo	- olha, meu filho é tão querido, ele abraça, ele beija
Gosta de socializar	- ele quer interagir
Apresenta dificuldade em manter a atenção	- ele tem muita dificuldade de atenção
Apresenta bastante inflexibilidade cognitiva	- a inflexibilidade cognitiva que eu acho que ele tem bastante - por exemplo: ele está num lugar, se ele entra, ele tem que acender a luz e é ele que tem que apagar, mas não fica acendendo e apagando não - por exemplo: se ele está na escola e a professora pega e tenta apagar a tarefa dele, dá uma crise porque ele berra, ele empurra e depois imediatamente quando acaba aquilo ele olha e aí fala: me desculpa, desandei

Apresenta sensibilidade auditiva	- ele tem dificuldade de estar numa sala de aula com todos aqueles ruídos em volta
Principais dificuldades académicas	
Português	- ele consegue perceber quem é o personagem...perceber qual foi a lição da história, isso vai ser muito difícil porque isso é muito simbólico
Educação Física	- o problema também é na educação física
Medidas de suporte à aprendizagem	
Tem medidas universais e seletivas	- o currículo é o mesmo - ele tem as universais e as seletivas - tem aquele RTP que é aquele relatório que diz o que a escola precisa apoiar
Medidas seletivas	
Tempo flexível para fazer a prova	- ele tem mais tempo para fazer a prova
Prova adaptada	- a prova é adaptada

Apêndice III - Dados relevantes do aluno - F2

Sinais precoces do aluno - F2	
Sinais precoces percebidos pela família	<p>Estereotípias: E os interesses também muito intensos, então quando ele gostava de Carros, ele assistia só o filme do Carros durante meses, várias vezes</p> <p>- Tinha estereotípias sempre (mostra o movimento de <i>flapping</i> com as duas mãos)</p>
	<p>Isolamento social: eu estranhava muito a questão do brincar sozinho, dele ficar isolado</p> <p>- ele não brincava, a gente levava ele na praça e ele não brincava espontaneamente com as outras crianças</p>
	<p>Rigidez no pensamento - muito enrijecido com manias, tinha que ser tudo do mesmo jeito</p>
Não apresentou atraso na fala, mas tinha um vocabulário adulto para a idade	- ele falou na época certa, falou bem ... falava palavras muito adultas, palavras atípicas quando era pequeno, então parecia que a gente falava com um adultinho
Diagnóstico de autismo nível 1 - Síndrome de Asperger - fechado aos 8 anos	<p>- o diagnóstico foi com 8 anos depois da crise na escola</p> <p>- o pedopsiquiatra falou que ele tinha algumas características do espectro, mas não tinha prejuízo suficiente que não era o caso de um diagnóstico deste tipo, o diagnóstico foi depois da crise na escola</p> <p>- o diagnóstico foi com 8 anos, depois da crise aguda de ansiedade na escola, nunca tínhamos visto ele assim.</p> <p>- ele tem Asperger</p>
Atualmente	
É autónomo	- é, é, ele é autónomo, faz tudo sozinho
Fala bem	- Fala muito bem
Não apresenta défice cognitivo	- ele tem Síndrome de Asperger, portanto, não, não tem
Apresenta inflexibilidade cognitiva	- As vezes é muito teimoso, tem que ser do jeito dele
Apresenta dificuldade na coordenação motora	- ele tem problema na coordenação motora, teve problemas nas aulas de educação física
Tem disgrafia	<p>- Meu filho tem disgrafia grave, a letra dele é muito complicada</p> <p>- o F2 tem muiiiiita dificuldade em escreve</p>
Principais dificuldades académicas	
Português	- ele tem dificuldade na educação física
Educação Física	- ele tem muita dificuldade na escrita....na interpretação de texto

Medidas de suporte à aprendizagem	
Tem medidas universais e seletivas	- Ele tem medidas seletivas - Tem o mesmo currículo, acompanha a turma
Medidas seletivas	
Prova adaptada	- as vezes é uma prova diferenciada
Tempo flexível para fazer a prova	as vezes ele tem mais tempo para fazer prova, fora isto ele segue a classe normal
Digita na aula de português	- Ele só digita na aula de português

Apêndice IV - Dados relevantes do aluno - F3

Caracterização do aluno - F3	
Sinais precoces percebidos pela família	<p>Estereotípias: estava sempre ali às voltas e os jogos dele sempre com muita repetição</p> <p>Rigidez comportamental - o que eu notava era mais um padrão dentro do possível notar numa criança de dois anos é um padrão mais rígido de comportamento</p> <p>Apresentou atraso na fala: - nós começamos a procurar com atraso na fala, portanto a comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - começamos a achar por comparação, não é como os outros pares - havia ali qualquer coisa que não seguia o mesmo padrão
Diagnóstico de autismo com 4 para 5 anos	<p>Acho que foi em 2016, portanto, 4 anos, acho eu, 4 para 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - é, é, é leve
Atualmente	
É autónomo	- é autónomo
Fala bem	<ul style="list-style-type: none"> - não tem comprometimento, a maior dificuldade é no diálogo, muitas vezes, estamos a falar de um assunto específico e de repente ele sai e está a falar de outra coisa que não tem a ver com o contexto, pronto... - a linguagem dele ainda é uma linguagem dentro de alguns contextos muito próprios
Apresenta comportamento afetivo	Meu filho é muito amoroso, adora contato, adora beijos, adora abraços, é muito inocente, não tem maldade nenhuma que é uma coisa que me assusta, tem um coração enorme
É muito cumpridor de regras	Ele em termos comportamentais ele é uma criança que normalmente está sempre além das outras, no cumprimento de regras, no saber estar, no portar-se bem, não é? Nunca tive nenhuma queixa nesse nível
Apresenta dificuldade na coordenação motora	Ainda há ainda alguma descoordenação, desatenção, nas aulas de educação física ... ele não é muito de se por em coisas que ele acha que são muito arriscadas, que possa cair, ele é muito cauteloso
Principais dificuldades académicas	
Português	atualmente, para mim, uma das grandes dificuldades que ele tem é na interpretação de texto, sobretudo quando são textos já com segundo sentido, que já foge muito do literal.
Educação Física	- ainda há alguma descoordenação, desatenção as aulas de educação física.
Medidas de suporte à aprendizagem	
Tem medidas universais e seletivas	- tem o mesmo currículo, por enquanto a nível curricular ele está a fazer o mesmo plano que está a fazer qualquer outra criança da turma, sim
Medidas seletivas	
Prova adaptada	- adaptações na forma de apresentação de um teste
Tem tempo flexível para fazer a prova	- uma prova ou se é necessário naquela prova dar mais tempo para ele poder fazer a prova mais tranquilo

Realiza a prova a parte da turma	- fazer numa sala aparte da turma para ficar mais tranquilo a fazer a prova
Apoio técnico dentro da sala de aula	- é uma técnica que o acompanha em sala de aula e que está com ele todas as manhãs.

Apêndice V - Dados relevantes do aluno - F4

Sinais precoces do aluno - F4	
Sinais precoces percebidos pela família	<p>Estereotípias: - deitava no chão com o carro para ver as rodas de um lado para o outro</p> <ul style="list-style-type: none"> - seguia o lápis com os olhos, mas não mexia a cabeça - fazia muito <i>flapping</i> (balança as mãos na altura da cabeça) - muito focado nas letras, para os números e para o abcdário, não era normal para a idade (um ano e meio de idade) <p>Sensibilidade auditiva : ele chorava, punha as mãos nos ouvidos e percebemos que o barulho o incomodava bastante</p> <p>Fotofobia - também tinha o chamado fotofobia, fazia muita impressão com a claridade</p> <p>Atraso na fala: - Falar as primeiras palavras foi com 4 anos, foi com 4 aninhos</p> <ul style="list-style-type: none"> - a partir dos 5 anos ele começou a fazer frases com sentido, com intenção
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> - com um ano e meio fomos alertados pela creche ... eles desconfiavam que tinham ali qualquer coisa ali... foi feito uma avaliação e chegou-se a conclusão que ele pertencia ao espectro, ainda não podiam falar a palavra autismo... o diagnóstico foi aos 3 anos - o diagnóstico foi aos 3 anos ... ele é acompanhado uma vez por ano eles dizem até que não existe a palavra Asperger que é os diferentes níveis do autismo... ele é leve
Atualmente	
É autónomo	- é autónomo
Fala bem	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, sim, ele fala tudo - conta o que se passa com o irmão, já está a fazer queixinhas - ele diz porque estava com raiva, porque estava chateado
Tem boa memória visual	<ul style="list-style-type: none"> - é muito visual, é normal dos autistas, para ele é tudo muito visual - tem uma memória excelente
Tem dificuldades em gerir os sentimentos	- O que acontece algumas vezes nele é a incapacidade de gerir os sentimentos, quer para um lado quer para o mau, ou seja, quer para a euforia, felicidade, como para frustração e tristeza
Apresenta sensibilidade auditiva	- mesmo nos parabéns os meninos não cantavam porque sabiam que ele não gosta de barulho
É muito cumpridor de regras	<ul style="list-style-type: none"> - o fundamental são as regras e rotinas e rotinas. Rotinas, rotinas, rotinas - É muito importante ele antes de sair de casa saber o que vai acontecer neste dia - Ele não gosta de sair da rotina, ele tem muitas regras
Apresenta dificuldade na coordenação motora	- com dois anos começou a ter acompanhamento com uma psicomotricista. tem comprometimento a nível motor
Principais dificuldades académicas	

Português e catequese	- algumas disciplinas acabam por ficar um pouco prejudicadas, catequese, a educação física.
Medidas de suporte à aprendizagem	
Tem medidas universais e seletivas	- tem as seletivas
Medidas seletivas	
Apoio especial fora da sala de aula	- ele acaba por ter algum apoio fora de sala de aula no que tem mais dificuldade, meia horinha (catequese, educação física)

Apêndice VI - Dados relevantes do aluno - F5

Sinais precoces do aluno - F5	
Sinais precoces percebidos pela família	<p>Estereotípias: - tinha muitos, muitos comportamentos estereotipados</p> <ul style="list-style-type: none"> - tinha uma obsessão de fechar as portas dos armários todas lá de casa, nunca podia estar com as portas abertas. - tinha medo de andar de marcha atrás no carro, o carro recua ele reagia, ele não gostava - tinha também um discurso muito repetitivo e sempre a volta da mesma coisa <p>Desenvolveu a fala na idade esperada, por volta dos 3 anos começou a regredir:</p> <ul style="list-style-type: none"> por volta de dois e três anos ... parece que começou a regredir - a princípio começou a desenvolver de uma maneira normal, a falar - a partir de certo ponto começou a regredir
Diagnóstico de autismo moderado entre 3 e 4 anos	- foi com três para quatro anos... ele tem autismo a nível moderado, portanto não é uma coisa leve
Atualmente	
Não é autónomo	- o F5 tem muitos comprometimentos... é uma criança pequena num corpo grande ... precisa mesmo de ajuda
Apresenta comprometimento na fala	- tem muitos comprometimentos... é verbal, mas é como se fosse uma criança de três anos
Apresenta défice cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> -ele tem 9 anos e é como se fosse uma criança de 3 ou 4 num corpo grande. - Criança crescida, mas como se fosse tudo mais pequeno - ele tem um comprometimento intelectual grande - o que noto mais é essa dificuldade em aprender - Ele está inserido numa turma de terceiro ano, mas ele está a fazer o primeiro ano, é como se ele estivesse no primeiro ano.
Apresenta comportamento sociável	- apesar de tudo o F5 é uma criança bastante sociável, dentro das suas especificidades
Tem boa memória visual	- ele decora palavras, tem memória visual
Apresenta dificuldade na coordenação motora	- tem um comprometimento grave a nível motor, motricidade fina e motricidade grossa
Principais dificuldades académicas	
Dificuldade de aprendizagens	tem um comprometimento intelectual grande ... ele não aprende como as outras pessoas, não faz aprendizagens ao ritmo das outras crianças e nem da mesma maneira

acentuada em todas as disciplinas	
Medidas de suporte à aprendizagem	
Tem medidas universais, seletivas e adicionais	- É, é, é tudo adaptado o currículo, a avaliação, tudo, tudo.
Medidas seletivas e adicionais	
Medidas seletivas e adicionais	- está inserido numa turma do terceiro ano, mas está a fazer o primeiro - se é preciso fazer uma apresentação, uma história o F5 faz na mesma, embora faz na medida em que consegue com a ajuda, mas faz
Tudo é adaptado	- currículo... avaliação ... tudo é adaptado
Apoio de professor fora da sala da turma	- Ciências, Educação física, música, artes, inglês... estes professores têm um semanalmente um tempo individual com o F5, além do tempo em que ele está com a turma. - Português e matemática ele não trabalha na sala de aula ele vai trabalhar no núcleo com a professora do Ensino especial

Apêndice VII – Análise de conteúdo da Entrevista – E1

Objetivos específicos:

- Conhecer a percepção de pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular.
- Conhecer a percepção de pais relativamente aos fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular.
- Conhecer a percepção de pais relativamente às barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular.
- Conhecer as expectativas de pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular.

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Percepção dos pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular	Conceito de inclusão	- professores que saibam o que é o autismo e estejam preparados para desenvolverem as habilidades do aluno...trabalhem com amor... uma escola que tenham projeto pedagógico moderno e humanizado
	Envolvimento afectivo	- é muito triste não ver amorosidade... professor hostil
	Bem-estar da criança	- ele saia de casa sorrindo, assim, a gente via que era feliz lá, que estava feliz... hoje ele não é feliz na escola
	Desenvolvimento de competências	- inclusão não é só colocar o menino na sala de aula - precisa trabalhar as habilidades cognitivas e as emocionais - Conhecer as dificuldades para poder ajudar - essa escola é muito tradicional
	Necessidade de mudanças	- estou a favor da escola ... estou lutando por aquilo ... queria que o negócio funcionasse... é muito tradicional
Fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular	Sensibilização de todos os intervenientes	- tem que falar sobre o autismo ... tem que dizer para os amigos, dizer na sala de aula - para a pessoa meio que se preparar para aquele tipo de comportamento eventual - é preciso falar porque as pessoas vão perceber que ele tem um pouco mais de dificuldade ... que aquilo não é falta de educação, mimimi, mimado, nada disso
	Projetos pedagógicos modernos e individualizados	- assim, estudei numa escola montessoriana muito boa no Brasil que tinha projetos pedagógicos modernos e individualizados... eram mais humanizados

Categoria	Subcategorias	Indicadores
	Articulação entre os intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, sim, a professora do ensino especial tem essa comunicação com a professora de turma - ela (professora Educação Especial) acaba sendo intermediária (com a professora titular) - quando tem consulta do médico eu mando uma mensagem para a professora do especial e digo para ela tudo aquilo que me foi dito. - eu digo: olha ele está aumentando o remédio, olha agora está mudando, vamos acrescentar Ritalina... então, para observar o comportamento, então é mais ou menos isso
	Apoio parental	<ul style="list-style-type: none"> - Mas eu dedico bastante, até não me dedico para o outro, o que é um problema, às vezes... eu tento suprir essas coisas que a escola não faz - Então, ele traz o dever de casa só às sextas, e aí a gente vai fazendo - nesta escola eles trazem o dever de casa uma vez por semana... ele traz só às sextas, e aí a gente vai fazendo, se for matemática aí o pai mais ajuda - Se for matemática aí o pai mais ajuda, e ele já está fazendo fração, ele reconhece fração. O que que é difícil para ele? Problema! Então é um problema e falar aí o que quê é? Dividir? Multiplicar? Menos? Mais?
Barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular	A inexistência de uma avaliação inicial	A professora poderia ponderar na correção, perceber qual foi a lição da história, isso vai ser muito difícil para ele, isso é muito simbólico
	Inadequação escolar	<ul style="list-style-type: none"> - eles dizem que ele tem que tentar se enquadrar - Essa escola eu tenho certeza que ele penava ali dentro, ele entrava chorando e saía chorando todos os dias.
	Ensino tradicional	<ul style="list-style-type: none"> - só ficar aprendendo nascente, foz, leite do rio ... decora faz provinha ... sem aprender uma arte, sem fazer uma arte, sabe? Sem fazer uma leitura de um quadro, eu não sei se isso vem depois, né? Sei lá... aqui é muito decoreba, esta escola é super tradicional... aprende aquilo, decora, estuda, faz provinha...

Categoria	Subcategorias	Indicadores
	Não inclusão por parte professora titular	<ul style="list-style-type: none"> - a professora titular não tinha o menoor, não considerava ele como aluno. Ele era considerado aluno da Professora do Ensino Especial - Ele nunca ia para a sala de aula, ele só fazia tarefas com ela (Professora de Ensino Especial) - Vamos dizer ele ficava, sei lá, uns 40 minutos em sala de aula e os outros lá com ela (professora do ensino especial). - ele estava dentro da sala, as crianças estavam fazendo outra coisa e ele fazia outra tarefa. Ele não fazia a mesma que as crianças estavam fazendo. - já aconteceu: ele ficava na sala, mas fazia massinha. Fazia massinha! Então era isso, era totalmente subaproveitado
	Falta de empatia, paciência e profissionalismo dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> - O meu filho não gosta muito dela não (professora de português). Ele diz que ela grita muito, grita muito. - Ela não tem muita paciência com ele não (professora de português). - o professor de educação física puxou as duas orelhas dele para trás - ele (professor de educação física) já tinha apertado aqui o braço e ficou a marca - a professora de educação especial deu um murro na boca dele - E, para mim é tão pouco aceitável quando eu vejo um professor neste nível, sabe? De não ter compaixão com o pai, ou não ter compaixão com uma criança ...
	Inexistência de boa articulação Escola-Família	<ul style="list-style-type: none"> - porque a professora de turma é mesmo blindada, não adianta falar - uma vez eu imprimi uma tabelinha que falava sobre a desregulação do sistema emocional, mandei junto com a prova, pois me voltou as duas coisas, ela nem pegou - hoje mandei mensagem para a professora do ensino especial, mas não mando muito porque sei que aqui é assim ... Mas é assim, planejamento junto nunca! - vamos dizer, eu um ano eu tenho duas reuniões - uma vez ela me mandou um laudo e eu imprimi uma tabelinha que dizia: quando você pensa que é tipo, falta de educação pode ser uma desregulação no emocional, pode ser isto, pode ser aquilo ... ela nem olhou

Categoria	Subcategorias	Indicadores
	Falta de formação dos professores	<ul style="list-style-type: none"> - é muito louco o despreparo deles, é triste - eles não sabem o que é autismo - tudo que a escola me pediu eu fiz ... pegar um diagnóstico ... fazer avaliação neuropsicológica ... sabem tudo aquilo, mas não sabem agir - o que eu queria é que eles soubessem o que é para que eles pudessem ajudar nessas situações - eu espero primeiro que eles saibam o que é o autismo, o que se espera do comportamento de uma criança autista
	Escolas privadas não inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> - ele nunca foi aceito em uma escola particular aqui. - três, três eu fui fazer uma entrevista e as três disseram que não eram, como é que fala? É, boa o suficiente para ele.
Percepção relativamente às aprendizagens formais	Défice cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - atualmente está no nível 1... ele tem um défice cognitivo que eu não consigo quantificar agora... é pequeno, mas não é muito pequeno...mas ele é autónomo - me confunde muito porque ele sabe ler, ele sabe escrever, ele faz continha...
	Inadequação das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> - eu acho que está desenvolvendo ... mas não tanto que ele poderia a mais se ele estivesse, não sei, numa escola construtivista - Não é como eu queria - ele poderia estar se desenvolvendo mais se estivesse em uma escola construtivista, sei lá
Expectativas futuras	Progressão de acordo com competências	<ul style="list-style-type: none"> - a minha expectativa é que ele continue estudando, faça o percurso académico, né?

Apêndice VIII – Análise de conteúdo da Entrevista – E2

Objetivos específicos:

- Conhecer a percepção de pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular.
- Conhecer a percepção de pais relativamente aos fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular.
- Conhecer a percepção de pais relativamente às barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular.
- Conhecer as expectativas de pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular.

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Percepção relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular	Conceito de inclusão	- uma escola acolhedora, professores humanos, afetuosos, preparados, que se responsabilizem pelas aprendizagens - uma escola que tenha um projeto pedagógico moderno... adaptado às necessidades do aluno
	Envolvimento afetivo	- é preciso que eles sejam mais humanos, afetuosos, respeitosos - assim, tem muita inadequação professor-aluno, muito desrespeito, tem uns ou outros professores espetaculares
	Bem-estar da criança	- eu gostaria que a escola fosse capaz de estimular o desejo de aprender, a motivação, a alegria
	Desenvolvimento de competências	- acham que é só passar a matéria e se o aluno não aprendeu o problema é dele, claro que não são todos os professores... o pai que procure um professor de explicação - o professor precisa considerar o aluno com suas especificidades e trabalhar de forma individualizada e com afetividade
	Necessidade de mudanças	- acho que não foi incorporado o reforço positivo, incentivo, elogio, motivação que é o mínimo que toda criança merece - eu acho que a escola deveria desenvolver o gosto pelo aprender e não fazer este trabalho que eles fazem de sacrifício pela aprendizagem, aprender é um sacrifício - eu acho que as escolas ainda permitem muita cultura da ditadura dentro da escola, isso é triste de ver - tem toda essa visão moderna e humanizada da pedagogia que eu achei tão triste não ver ela implementada no sistema - ensino do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI, está totalmente fora de ritmo

Categoria	Subcategoria	Indicadores
		<p>- tem toda essa visão moderna e humanizada da pedagogia e da inclusão que eu achei tão triste não ver ela implementada no sistema daqui</p>
<p>Fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular</p>	<p>Projetos pedagógicos Modernos e individualizados</p>	<p>- tinha ficado no jardim de infância numa escola <i>Waldorf</i>, foi alfabetizado numa Montessori com um projeto pedagógico mais humanizado, mais moderno ... aqui encontrou um professor totalmente diferente do que ele estava acostumado ... foi muito difícil</p>
	<p>Trabalho individualizado</p>	<p>- se não fosse o apoio do diretor do agrupamento e do trabalho diferenciado da professora X não sei o que a gente teria feito</p> <p>- a professora X que o agrupamento disponibilizou fez um trabalho afetuoso, amoroso, adaptado às necessidades dele, foi incrível... foi o que permitiu ele voltar para a escola</p> <p>- O agrupamento fez um trabalho diferenciado para ele, apesar de ter sido um professor do próprio agrupamento que causou o trauma nele</p> <p>- E, com este olhar individualizado isto facilitou, ele conseguir entrar na escola novamente e depois na sala de aula</p> <p>- um trabalho de tutoria individual do F2 até que ele conseguisse entrar em sala de aula</p>
	<p>Envolvimento afetivo</p>	<p>- O fator facilitador foi o apoio individualizado da professora tutora que trabalhou pela relação afetiva</p> <p>- a professora X que o agrupamento disponibilizou fez um trabalho afetuoso, amoroso, adaptado às necessidades dele, foi um trabalho incrível</p> <p>- ela fez um trabalho de inclusão com afetividade e que foi o que permitiu ele voltar para a escola</p> <p>- Ela partia do interesse dele ... se ele tinha interesse por caracóis ela buscava os caracóis para eles estudarem ...</p> <p>- encontrei pessoas que são a minoria, pessoas muito sensíveis, humanas, dedicadas, que trabalham com amor ... encontrei pessoas boas que foram fundamentais para o F2 estar bem hoje, sabe?</p> <p>- hoje faz um trabalho fantástico, assim, de dar o mínimo de apoio necessário para o F2 seguir e garantir que ele se sinta seguro</p>
	<p>Relação escola-família</p>	<p>- Outra coisa que eu acho que facilita é a escola ter abertura para me ouvir</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores
		- a gente tem muitos problemas, mas quando surgem problemas eu percebo que a escola me escuta
	Articulação entre os intervenientes	- a professora do ensino especial foi sensibilizando a professora de turma para as necessidades do F2 - a professora X do ensino especial fez um trabalho excelente de apoio ao F2, de mediação entre as necessidades do F2 e o autoritarismo da professora de turma
	Relacionamento interpares fora da escola	- eu faço este trabalho de chamar os amigos em casa para conhecer as famílias, garantir que eles se respeitem
	Valorização das aprendizagens	- não fazer este trabalho que eles fazem ser um sacrifício, aprender é um sacrifício
	Interação social com os pares	- Este ano está indo bem, graças a Deus, está no sexto ano e este ano não sofreu <i>bullying</i>
	Adequação escolar	- ele tem disgrafia associada ao quadro de autismo... ele passou a digitar nas aulas de português
	Respeito pela diversidade	- no 5º ano... a diretora de turma fez um trabalho muito bom de promover o respeito entre as crianças, então meu filho não sofreu <i>bullying</i> , nem no 5º nem no 6º
Barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino regular	Inexistência de avaliação inicial	- o seu texto eu não dei nota porque estava ilegível - eu tenho que ver sua caligrafia, eu tenho que avaliar - tem a professora como a de Português que humilha ele na frente da turma por causa da disgrafia - a professora de educação que tirou ele do - jogo e chamou ele de bebê por causa do problema na coordenação motora - ela disse que ele tem que se acostumar com isso porque ele vai ter chefe
	Inadequação escolar	- o que disparou a crise foi a atitude de um professor, muito bruta... o agrupamento não permitia ele mudar de escola ... foi uma luta enorme até conseguir - ele tem um quadro de disgrafia e vimos trabalhando nisso... eu presenciei na aula online ela dizendo: isso não pode ser, a sua redação eu não dei nota - Ele tem muita dificuldade e ele conseguiu escrever um texto enorme e ela disse que não ia dar nota, é triste - uma professora de educação física que chamou ele de bebê... porque tem dificuldades na coordenação motora ... tirou ele do jogo

Categoria	Subcategoria	Indicadores
		<ul style="list-style-type: none"> - ele não se responsabiliza nem pelas aprendizagens porque se o aluno não aprende o problema é dele - o professor só entendesse que o seu papel é passar a matéria - ela também entendia que a função dela era passar matéria, e se o aluno não aprendesse é problema do pai, que leve para o explicador, esse era o entendimento da professora, também.
	Mudança de escola	<ul style="list-style-type: none"> - eu pedi para mudar de escola porque ele desenvolveu recusa escolar e síndrome do pânico naquele ambiente, foi uma luta enorme porque o agrupamento não queria permitir... argumentei como psicóloga mesmo - ele entrou em crise, crise mesmo, crise nervosa ... deixou de responder pelo nome
	Falta de correlação entre comportamento/ dificuldades/ autismo	<ul style="list-style-type: none"> - Então ela dizia que o F2 não tinha autismo, que ele era preguiçoso, que ele era mal educado - não chegou a falar isso, mas sugeri que a educação das brasileiras é muito sem limites - Não aceita que isso seja um diagnóstico de disgrafia que não é má vontade dele ...
	Falta de empatia, paciência e profissionalismo dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> - encontrou um professor a berrar, a mandar os alunos calarem a boca ... professor hostil - gritava com ele no primeiro dia de aula, gritava com os outros alunos da classe, ele entrou em crise, nunca tínhamos visto ele assim, parou de responder pelo nome - o que disparou a crise nele foi a atitude muito hostil... ele desenvolveu síndrome do pânico e recusa escolar... foi um processo muito difícil - muitas mães partilham no grupo do whatsapp as agressões físicas de professores e auxiliares, puxar o cabelo, tapa, jogar água no rosto, beliscões ... - tenho uma amiga que o filho tem necessidades especiais e ele foi agredido fisicamente na escola pelos professores, pelos alunos e continua sofrendo agressões até hoje
	Falta de formação dos professores	<ul style="list-style-type: none"> - É inacreditável o despreparo dos professores, é um absurdo ... - Professor despreparado, parecia que a gente estava numa ditadura
	Relação professor-aluno	<ul style="list-style-type: none"> - o meu filho precisa de acolhimento, ele precisa ser acolhido... eu sou o professor dele e eu estou aqui para ensinar, não é para cuidar disso

Categoria	Subcategoria	Indicadores
		<ul style="list-style-type: none"> - então é como se o professor desobrigasse da vida emocional do aluno, né?- ele ficou até o quarto ano com ela e foi uma relação muito difícil, foi uma relação muito difícil, bem complicada - a professora tinha um comportamento parecido com o do primeiro professor ... hostil, autoritário ... foi uma relação bem difícil - Então assim, tem muita inadequação professor-aluno, muito desrespeito
	<p><i>Bullying</i> escolar partir de alunos e professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O meu medo é do <i>bullying</i> na escola, seja dos alunos, seja dos professores, e o mais triste é saber que pode vir de um professor, e é muito fácil vir do professor - eu atendo vários pacientes que sofreram <i>bullying</i> e os professores fazem vista grossa porque os professores fazem <i>bullying</i>, não é? - eu atendo muitos brasileiros sofrendo o impacto da adaptação na escola, tanto de pública quanto de privada ... fazem chacota do sotaque - alguns adolescentes deixam de conseguir tirar dúvidas em sala porque os professores imitam e fazem chacota com o sotaque ... - meu filho já sofreu bullying por ser brasileiro - ele diz que quer tirar o sobrenome que é Brasileiro do nome dele e não quer nunca mais ir ao Brasil, que odeia o Brasil - ele passou a rejeitar a própria identidade dele ... essa mensagem foi passada dentro da escola - será que os professores imitariam o sotaque de um inglês? De um espanhol? Não, só imitam de brasileiro - Porque na escola seja por parte dos professores ou dos próprios alunos ele recebeu uma mensagem que ser brasileiro é ruim, é vergonhoso...
	<p>Inexistência de denúncias sobre bullying</p>	<ul style="list-style-type: none"> - é um absurdo não estar sendo denunciado, não estar sendo falado - Está acontecendo com deficientes e neurotípicos
	<p>Concentração de todos os alunos com NEE numa só turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eu não sei se isto é indicado, mas o agrupamento colocou os meninos com diagnósticos todos em uma só turma - ele tem uma turma reduzida com 20 alunos... são uns sete que tem problema: três autistas, tem menino com déficit de atenção,

Categoria	Subcategoria	Indicadores
		tem menino com hiperatividade, eu achei meio arriscado isso que eles fizeram
	Inexistência de boa articulação Escola-Família	<ul style="list-style-type: none"> - eu nunca fui chamada para uma reunião que é da equipe multidisciplinar - eu é que costumo marcar as reuniões - se a escola tivesse estrutura, programas para os pais irem contribuir seria muito mais fácil para mim. Assim, por exemplo, poxa a gente quer receber os pais para ajudar nisso, nisso e nisso e tinha os dias. Eu escolhia ali e ia, sabe. - Por exemplo: Na escola Sharing tem programas para voluntariado pros pais, então tem pais que vão e cuidam da horta, tem pais que vão e cuidam do não sei o quê, então, a escola estrutura a forma dos pais entrarem, os pais escolhem e vão, né?
	Avaliação dos professores deficitária	<ul style="list-style-type: none"> - Eu sempre pensei assim: a média da turma é a nota do professor. Se a média da turma é negativa a nota do professor é negativa. - Eu acho que os professores teriam que ser avaliados também, pelos alunos e pelos pais, sei lá, na avaliação do professor, 10% deveria ser pais e alunos. - Então eu acho que os professores tinham que ser avaliados pelos pais, pelo encarregado de educação e pelos alunos
	Falta de responsabilização por parte dos professores	<ul style="list-style-type: none"> - Porque eles fazem o que eles querem e depois a gente tem que correr atrás de explicadores para os meninos aprenderem. - Os professores tinham que se responsabilizarem pela motivação e gosto de aprender
	Escolas privadas não inclusivas	- eu tentei a particular e foi rejeitado por ser diferente, Foi rejeitado no Colégio X e no y
Percepção relativamente às aprendizagens formais	Correlação positiva entre envolvimento afectivo e aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> - ele é plenamente capaz de aprender, é capaz de ir para a Universidade, é capaz de tudo, mas aprende melhor quanto melhor for a relação com o adulto - os professores que ele gosta que são simpáticos, que são humanos ele tem as melhores notas, os professores que são autoritários, são hostis ele tem as piores notas, ele se fecha
Expectativas futuras	Motivação pelas aprendizagens	- eu gostaria que ele desenvolvesse o gosto pelo aprender porque assim ele vai chegar a onde ele quiser

Apêndice IX – Análise de conteúdo da Entrevista – E3

Objetivos específicos:

- Conhecer a percepção de pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular.
- Conhecer a percepção de pais relativamente aos fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular.
- Conhecer a percepção de pais relativamente às barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular.
- Conhecer as expectativas de pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular.

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Percepção relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular	Conceito de inclusão	- eu acho que não sei, começo a achar que seria uma utopia. Eu acho que é um bocadinho aquele sonho perfeito que nunca vai existir.
	Envolvimento afectivo	- Eu acho que essa é a chave do sucesso: a vontade de ensinar e o amor
	Desenvolvimento de competências	- começou a fazer o acompanhamento - o acompanhamento de uma criança com estas características é fulcral
	Necessidade de mudanças	- eu ouvi falar de autismo há 30 anos porque minha mãe era professora... e eu lembro-me de ver o gosto com que ela fazia e a preparação dos materiais... hoje sabe-se muito mais, tem-se muito mais conhecimento ... olho para trás e penso: o que mudou assim tanto? Não mudou assim, não estamos na ponta oposta - o colégio onde ele está abriu as portas, criou condições para que o esquema fosse montado é verdade, mas enquanto estrutura ainda há um trabalho grande a fazer
	Atitudes dos professores	- acho que é uma coisa muito a pessoa querer fazer porque tem gosto em fazer, tem gosto em ajudar, é isso que eu vou notando - acaba por ser muito, ter a pessoa certa ou apanhar a pessoa certa - efetivamente só muda por interesse daquela pessoa em fazer diferente - O problema é mudar as mentalidades das pessoas, isso não é fácil não
	Heterogeneidade como valor	- E o que eu noto é que a inclusão de uma criança dessa muda o outro para muito melhor

Categoria	Subcategorias	Indicadores
		<ul style="list-style-type: none"> - Na minha opinião é que uma criança com autismo, ela necessariamente vai mudar a vida de qualquer pessoa que esteja por perto dela - Acho que ainda há um trabalho muito grande a fazer nas mentalidades das pessoas no que dizem respeito , por exemplo ao facto de terem uma criança especial integrada na turma dos seus filhos - precisa é que as pessoas também estejam recetivas, não é?
Fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular	Envolvimento afetivo	- ele gosta muito da professora e acaba por ajudar, não é?
	Articulação entre os intervenientes	- A articulação existe, é muito coordenada... mesmo a nível do que é necessário adaptar, nas adaptações a fazer os exercícios, na forma de apresentação de um teste
	Relação escola-família	<ul style="list-style-type: none"> - eu acho que é muito positivo a família trabalhar junto com a escola, não dá para trabalhar de um jeito e a escola de outro - para mim tem que haver sempre uma ação coordenada de todas as pessoas envolvidas, não é? - eu vou tendo feedback e reuniões periódicas com a professora de turma - eu vou tendo também sempre feedback e reuniões com a técnica que está em sala
Barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular	Falta de sensibilização de todos os intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> - acho que falta ali um bocadinho de trabalho de família para explicar e desmistificar um bocadinho a coisa às próprias crianças, dos pais em casa - há muito pouco trabalho, muito pouco trabalho feito em casa com as crianças - desmistifica-se pouco a questão porque parece que quando se fala na palavra autismo parece que a criança fica assim, olha de lado, parece que é uma gripe que vai pegar, não é?
	Falta de formação dos professores	<ul style="list-style-type: none"> - O problema é alguém entender que a criança não está ali sozinha porque quer, o problema é entender isso, não é? - o autismo é um mundo porque aquela coisa de há porque é assim, porque tem essa característica, não é.
	Inadequação das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> - E eu acho que se faz pouco, acho que se aposta ainda pouco, acho que se faz pouco - gera-se aquela onda de muita compaixão de que será que vai conseguir, será que vai?

Categoria	Subcategorias	Indicadores
	Inclusão envolve trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - há muitos colégios que acabam por arranjam formas de não aceitarem estas crianças porque dizem que não tem vaga ou por não estarem preparados mesmo. - se calhar há muitos locais escolares, apesar de haver toda essa onda agora de inclusão na verdade não são verdadeiramente inclusivos porque a inclusão dá muito trabalho para ser feita e para ser bem feita
	Estrutura técnica deficitária	<ul style="list-style-type: none"> - em relação ao Colégio, pelo menos a este, enquanto estrutura ainda há um trabalho grande a fazer - é uma técnica que não pertence à estrutura do colégio, é externa... nem todos os colégios privados têm essas equipas - neste colégio não tem equipa responsável pela educação especial... nós criamos a estrutura de apoio - é acompanhado por uma técnica que não pertence à estrutura do Colégio, é externa - não sei se fruto da inexperiência de nunca terem tido muitos alunos com necessidades especiais, mas eu noto é que se falta ali a peça fundamental toda a estrutura cai - se calhar se a professora não fosse aquela as coisas não teriam corrido tão bem - é muito dependente da vontade da professora
	Escolas privadas não inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> - há muitos colégios que acabam por arranjam formas de não aceitarem estas crianças porque dizem que não tem vaga ou por não estarem preparados. - alguns colégios não estarão preparados mesmo, outros porque no fundo não é rentável ter uma criança desta, não é?
Percepção relativamente às aprendizagens formais	Adequação das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> - tem corrido bem... acompanha a turma normalmente... desde que entrou para o primeiro ano ele tem uma técnica que o acompanha em sala de aula e que está com ele todas as manhãs. - ele tem potencial e tem capacidades para chegar onde tiver que chegar, eu não tenho dúvidas
Expectativas futuras	Motivação pelas aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> - o problema, muitas vezes é ele querer fazer, se não interessa ou se não gosta não faz - onde ele vai chegar não sei

Apêndice X – Análise de conteúdo da Entrevista – E4

Objetivos específicos:

- Conhecer a percepção dos pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular.
- Conhecer a percepção dos pais relativamente aos fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular.
- Conhecer a percepção dos pais relativamente às barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular.
- Conhecer as expectativas dos pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular.

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Percepção dos pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular	Envolvimento afectivo	- nota-se que existe muito carinho e empatia por parte do professor
	Bem-estar da criança	- ele como se sente acarinhado sente-se bem à vontade e está feliz... sente-se em casa
	Desenvolvimento de competências	- uma coisa importante, quando foi para os 2 anos e meio sugeriram como forma de comunicação, visto que ele não falava, usar os chamados PEC's - ele usou o PEC's até quase 4 anos, até começar a verbalizar - a comunicação alternativa o F4 teve muito sucesso, muito sucesso - O PEC's ajudou bastante no desenvolvimento dele e na inclusão. - Quando começou a verbalizar ele deixou o PEC's, portanto foi muito bom - hoje está a fazer tudo como as outras crianças
	Empenho do professor	- ele tem mais dificuldades e a professora percebe no que tem mais dificuldade... ele acaba por ter mais apoio - Hoje está a fazer tudo como as outras crianças, os colegas da sala
	Cultura de escola	- o colégio foi muito aberto em relação a este aspeto tudo que pudessem ajudar ajudavam, eles foram 5 estrelas e tem sido até hoje, impecáveis

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular	Sensibilização de todos os intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> - a professora dizia: meninos não se esqueçam o que o F4 não gosta? E eles diziam: Barulho. E então? (perguntava a professora) Vamos falar baixo (respondiam os alunos) - mesmo nos parabéns os meninos não cantavam a gritar porque sabiam que ele não é muito de barulho
	Articulação entre os intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> - é muito importante o núcleo ser dentro da escola, tudo dentro da escola, não ser fora - O núcleo é onde está a professora do Ensino Especial, há uma comunicação interna entre o núcleo e a professora de turma, a terapeuta da fala e a terapeuta ocupacional - claro que numa turma com quase 30 crianças a professora não pode dar só atenção a uma criança, tem que dar para todas e no fundo o papel do núcleo é este - elas comunicam com a professora dentro do que está a ser dado e no fundo é um empurrão para aquilo que ele não consegue acompanhar - Nós fazemos reuniões quinzenalmente
	Trabalho individualizado	<ul style="list-style-type: none"> - o professor tenta acalmá-lo e fazê-lo perceber o porque dele estar assim e de forma que ele desabafe... o fato dele desabafar melhora significativamente no comportamento dele depois
	Relação escola-família	<ul style="list-style-type: none"> - sim, sim nos fazemos reuniões frequentemente e vamos tendo feedback - vamos sempre falando pelo Whatsapp quando há alguma coisa - hoje aconteceu uma coisa engraçada e conta-me... conta-me as coisas simples, mas para nós é uma conquista, cada dia é uma conquista, não é? - vamos sempre nos falando pelo Whatsapp
	Envolvimento afetivo	<ul style="list-style-type: none"> - nota-se que existe muito carinho e empatia
	Bom conhecimento do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - o facilitador é ele estar lá desde os 3 anos
	Investimento na intervenção precoce	<ul style="list-style-type: none"> - na própria creche começou a ser acompanhado por uma terapeuta de psicomotricidade

Categoria	Subcategoria	Indicadores
		- o fato de nós termos, logo atacado, entre aspas, bombardeado com as terapias o que ajudou bastante no desenvolvimento dele e na inclusão
	Bem-estar da criança	- esta escola ele gosta muito, sente-se em casa e é portanto, um elemento facilitador
	Apoio parental	A professora percebe no que ele tem mais dificuldades e ele traz trabalho de casa todos os dias e eu vou acompanhando com as terapeutas
Barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular	Falta de empatia, paciência e profissionalismo dos docentes	- ele é teimoso, mas tudo está a volta porque crianças são assim, a forma como resolver pode ser diferente, mais tolerância, mais compreensão
	Inadequação legal para intervenção precoce	- com um ano e meio começou a ter acompanhamento por uma terapeuta psicomotricista (no sistema privado de saúde) - através do Estado a única coisa que nos ajudava era 45 minutos por semana e achamos que não era suficiente - como a neuropediatra disse: temos que atacar já, até os seis anos é fulcral... o cérebro deles é como esponja, tudo que eles captarem agora é muito bom para o futuro... para a inclusão
Percepção relativamente às aprendizagens formais	Adequação das aprendizagens	- está indo bem - ele tem conseguido acompanhar a turma, está a fazer tudo como os colegas da sala
Expetativas futuras	Progressão de acordo com competências	- nós queremos é que ele faça o percurso normal acadêmico - que consiga descobrir qual é a vocação que ele tem porque a partir do momento que ele descubra eu acho que ele vai ser muito bom

Apêndice XI – Análise de conteúdo da Entrevista – E5

Objetivos específicos:

- Conhecer a percepção dos pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular.
- Conhecer a percepção dos pais relativamente aos fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular.
- Conhecer a percepção dos pais relativamente às barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular.
- Conhecer as expectativas dos pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Percepção relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular	Conceito de inclusão	- acho que é muito trabalho, incluir tem que ser adaptado, tem que se tratar cada um como é, é preciso um olhar diferenciado
	Envolvimento afectivo	- elas gostam muito dele... nem pensar o mesmo acompanhamento noutra sítio - como as professoras conhecem com muita proximidade acho que têm uma atenção especial
	Bem-estar da criança	- está acá há sete anos, portanto, isto foi muito gradual e tem sido cada vez melhor - ele gosta muito da escola
	Desenvolvimento de competências	- não se pode ter a ilusão de que se inclui tratando da mesma maneira que os outros, tem que ser adaptado - tratar uma criança desta é preciso mesmo um olhar para ela e perceber como é que lá chega
	Cultura de escola	- eu vejo bastante bem, eu acho que tem sido cada vez melhor - eu diria que a inclusão tem sido cada vez melhor, acho que não poderia ser melhor
Fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular	Bom conhecimento do aluno	- ele está a cá há seis anos, cada vez mais conhecem melhor o F5 - como conhecem com muita proximidade é um facilitador - o F5 desde muito cedo foi incluído no núcleo, e portanto conhecem muito bem as especificidades dele - como conhecem com muita proximidade é um facilitado
	Adequação escolar	- tudo, tudo é adaptado, os testes também

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
		<ul style="list-style-type: none"> - Outras crianças cá no colégio andam a ler juntando as sílabas, né? E o F5 não, o F5 aquilo que lê ele aprende pelo Método Global ... ele não é capaz de juntar sílabas - deu a mesma matéria, mas com conteúdos mais simples - não decorou os nomes dos ossos, não decorou e pronto, com certeza os outros aprofundaram muito mais e sabiam muito mais - trabalha os mesmos temas que os outros, mas de uma maneira mais simples - quando ele está na turma eu sei que faz algo semelhante a todos os outros, mas é adaptado as características dele... ele está inserido numa turma de terceiro ano, mas está a fazer o primeiro
	Correlação entre comportamento/ dificuldades/ autismo	<ul style="list-style-type: none"> - tem autismo a nível moderado, portanto tem dificuldade em aprender, não faz aprendizagem de uma maneira normal... está a ser alfabetizado pelo método global - lê porque tem as palavras decoradas - ele basicamente decora as palavras
	Valorização das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> - ele vai dando pequenos passos e vai alcançando objetivos... ele faz mais na escola do que aquilo que eu vejo - estar mais tempo com ele e investir nele... investir nele facilita o facto de o F5 ter vontade de não desistir, porque ele nunca desiste - investir nele facilita o fato de o F5 ter vontade de não desistir, porque ele nunca desiste
	Sensibilização de todos os intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> - os colegas conhecem bem o F5, sabem as especificidades dele e ajudam-no
	Interação social com os pares	<ul style="list-style-type: none"> - O F5 é bastante sociável... ele quer estar, quer participar - se é preciso fazer um trabalho de grupo, se é preciso fazer uma apresentação, se é preciso fazer uma história, o F5 faz a mesma embora faz na medida em que consegue com ajuda dos colegas, mas faz. - ele não participa imenso, não é? Vai participando como pode.... com ajuda dos colegas

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
	Formação de professores	- é preciso um trabalho diferenciado... confio muito no trabalho das professoras que conheço muito bem, sobretudo a do ensino especial
	Boa estrutura técnica	- temos uma outra coisa que é o Núcleo de Apoio Educativo, portanto há um sítio aqui no colégio com professores de Ensino Especial que ajudam estas crianças - tem uma professora do Ensino Especial que vai ficar com ele só o português e a matemática a nível do primeiro ano - os professores do Ensino Especial têm semanalmente um tempo individual com o F5 além do tempo em que ele está com a turma
	Articulação entre os intervenientes	- o trabalho é colaborativo... tudo é muito coordenado - conheço todos os professores e falo com eles quase todos os dias - confio muito nas professoras que conheço muito bem, sobretudo do Ensino especial, falo com elas quase todos os dias - não, não, eu já estou cá há alguns anos, antes do F5 nascer, portanto, o contacto é muito informal
	Apoio Parental	- enquanto pais fomos sempre acompanhando e vendo e puxando cada vez um bocadinho mais para ver onde é que ele vai
Barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular	Falta de interação social com os pares	- eu vejo ele triste quando ele não vai e ele não participa. Quando lhe dizem que ele não é capaz que de fato ele quer estar, quer participar, quer fazer como os outros, embora não consiga da mesma maneira que os outros. - Depois as próprias crianças que os colegas que muitas vezes são duros, que criticam, que gozam, que não percebem a diferença, que não têm tolerância em relação a isso - não se estabelece uma relação de amizade, de estar juntos, brincar juntos porque tem afinidade... - não que ele não consiga estabelecer uma relação de amizade como as outras crianças, conseguem

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
		<p>- fora da escola... ele brinca com os nossos vizinhos ao pé de casa... vai porque vai com os irmãos porque se fosse sozinho acredito que não iria</p>
	<p>Falta de empatia, paciência e profissionalismo dos docentes</p>	<p>É preciso uma relação, uma relação aqui por trás entre o aluno e o professor. Pode não ser uma coisa imediata, não sentimos a mesma empatia por todas as pessoas. Ah, é preciso ser trabalhada, isto eu acho que é um dos impedimentos.</p>
	<p>Desafios da inclusão</p>	<p>- é difícil até acertar, é preciso fazer de várias maneiras e arranjar várias estratégias porque muitas vezes há coisas que não resultam</p> <p>- é preciso aqui haver um certo jogo de cintura pra, pra, poder chegar a uma criança desta e incluí-la plenamente naquilo que se está a fazer e sempre tem que ser adaptado</p> <p>- É preciso um trabalho diferente, é preciso um trabalho extra</p> <p>- Bem eu acho que o principal impedimento é o trabalho extra que se tem que ter com uma criança destas.</p> <p>- um professor que tenha várias turmas e por isso tem que se desdobrar por muitos alunos e com muitas coisas por fazer, acho que a principal barreira é esta</p> <p>- a principal barreira é a exigência que uma criança desta traz ao professor ou aos professores</p>
<p>Percepção relativamente às aprendizagens formais</p>	<p>Défice cognitivo</p>	<p>- o F5 tem 9 anos, e é como se fosse uma criança de 3 num corpo grande</p> <p>- ele tem um comprometimento intelectual grande ... ele não aprende como as outras pessoas, não faz aprendizagens ao ritmo das outras crianças e nem da mesma maneira</p> <p>- o que eu noto é mais essa dificuldade em aprende... ele está inserido na turma do terceiro ano, mas ele está a fazer o primeiro, é como se ele estivesse no primeiro... tem autismo a nível moderado</p>
	<p>Adequação das aprendizagens</p>	<p>- ele dá mais do que a partida eu já estou a esperar</p>

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
		<ul style="list-style-type: none">- para aquilo que percebo parece-me muito bem, eu não teria nem pensar o mesmo acompanhamento noutra sítio- a escola vem acompanhando muito bem, não vejo como poderia fazer melhor do que está a fazer
Expectativas futuras	Reduzidas	<ul style="list-style-type: none">- as expetativas quanto ao F5 nunca foram altas... nunca esperamos muito- o que eu percebo através dos professores é que ele dá mais do que a partida já estou a esperar- nunca tracei objetivos ou metas para ele alcançar... vamos indo, vamos produzindo

Apêndice XII - Síntese da entrevista E1

Percepção relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular

Conceito de inclusão

Envolvimento afetivo

Bem-estar da criança

Desenvolvimento de competências

Necessidade de mudanças

Fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular

Sensibilização de todos os intervenientes

Projetos pedagógicos modernos e individualizados

Articulação entre os intervenientes

Apoio parental

Barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular

A inexistência de uma avaliação inicial

Inadequação escolar

Ensino tradicional

Não inclusão por parte professora titular

A falta de empatia, paciência e profissionalismo dos docentes

Inexistência de boa articulação Escola-Família

Falta de formação dos professores

Escolas privadas não inclusivas

Percepção relativamente às aprendizagens formais

Défice cognitivo

Inadequação das aprendizagens

Expectativas futuras

Progressão de acordo com competências

Apêndice XIII - Síntese da entrevista E2

Perceção de pais relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular

Conceito de inclusão

Envolvimento afetivo

Bem-estar da criança

Desenvolvimento de competências

Necessidade de mudanças

Fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular

Projetos pedagógicos Modernos e individualizados

Adequação escolar

Envolvimento afetivo

Articulação entre os intervenientes

Relacionamento inter-pares fora da escola

Valorização das aprendizagens

Interação social com os pares

Respeito pela diversidade

Relação escola-família

Barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular

Inexistência de avaliação inicial

Inadequação escolar

Mudança de escola

Falta de correlação entre comportamento/ dificuldades/ autismo

Falta de empatia, paciência e profissionalismo dos docentes

Falta de formação dos professores

Relação professor-aluno

Bullying escolar partir de alunos e professores

Inexistência de denúncias sobre bullying

Concentração de todos os alunos com NEE numa só turma

Inexistência de boa articulação Escola-Família

Avaliação dos professores deficitária

Falta de responsabilização por parte dos professores

Escolas privadas não inclusivas

Perceção relativamente às aprendizagens formais

Correlação positiva entre envolvimento afetivo e aprendizagens

Expectativas futuras

Motivação pelas aprendizagens

Apêndice XIV - Síntese da entrevista E3

Perceção relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular

Conceito de inclusão

Envolvimento afectivo

Desenvolvimento de competências

Necessidade de mudanças

Atitudes dos professores

Heterogeneidade como valor

Fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular

Envolvimento afetivo

Articulação entre os intervenientes

Relação escola-família

Barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular

Falta de sensibilização de todos os intervenientes

Falta de formação dos professores

Inadequação das aprendizagens

Inclusão envolve trabalho

Estrutura técnica deficitária

Escolas privadas não inclusivas

Perceção relativamente às aprendizagens formais

Adequação das aprendizagens

Expectativas futuras

Motivação pelas aprendizagens

Apêndice XV - Síntese da entrevista E4

Percepção relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular

Conceito de inclusão

Envolvimento afetivo

Bem-estar da criança

Desenvolvimento de competências

Empenho do professor

Cultura de escola

Fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular

Sensibilização de todos os intervenientes

Articulação entre os intervenientes

Relação escola-família

Envolvimento afetivo

Bom conhecimento do aluno

Investimento na intervenção precoce

Bem-estar da criança

Apoio parental

Barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino Regular

Falta de empatia, paciência e profissionalismo dos docentes

Inadequação legal para intervenção precoce

Percepção relativamente às aprendizagens formais

Adequação das aprendizagens

Expetativas futuras

Progressão de acordo com competências

Apêndice XVI - Síntese da entrevista E5

Percepção relativamente à inclusão do filho no Ensino Regular

Conceito de inclusão

Envolvimento afetivo

Bem-estar da criança

Desenvolvimento de competências

Cultura de escola

Fatores facilitadores no processo de inclusão do filho no Ensino Regular

Bom conhecimento do aluno

Adequação escolar

Correlação entre comportamento/ dificuldades/ autismo

Valorização das aprendizagens

Sensibilização de todos os intervenientes

Interação social com os pares

Formação de professores

Boa estrutura técnica

Articulação entre os intervenientes

Apoio Parental

Barreiras no processo de inclusão do filho no Ensino

Falta de interação social com os pares

Falta de empatia, paciência e profissionalismo dos docentes

Desafios da inclusão

Percepção relativamente às aprendizagens formais

Défice cognitivo

Adequação das aprendizagens

Expectativas futuras

Reduzidas

Apêndice XVII – Entrevista: E1

Entrevistadora (E) - Posso iniciar a gravação?

Mãe (M) - Sim, pode sim.

E - Então vamos começar com o protocolo

M - Peço a permissão para gravar e transcrever na íntegra a entrevista. Os dados recolhidos serão de uso exclusivo do trabalho, a gravação será apagada quando o trabalho for finalizado. Nenhum dado será exposto, a identidade será totalmente protegida.

Esta entrevista é para um trabalho de mestrado que tem o objetivo de analisar a percepção dos pais relativamente à inclusão do filho com autismo no Ensino Regular. Fique à vontade para responder as questões, pular aquelas que não desejar responder, ou acrescentar algo que julgar importante. Agradeço novamente sua disponibilidade.

E - Desculpe perguntar novamente, você concorda em participar?

M -Sim, concordo

E - Vamos começar colhendo alguns dados, depois começamos com as perguntas, tudo bem?

E1

Idade da mãe: 34 anos

Idade do pai: 38 anos

Zona de Residência: Cascavelo - Cascais

Estado civil: Casada

Escolaridade dos Pais

Mãe - Mestrado incompleto

Pai - Superior Completo

Qual a profissão dos pais?

Mãe -Terapeuta da Fala

Pai - Engenheiro

Quantos filhos? 2 filhos - A - 11 anos, F1 - 9 anos (com autismo)

E - Antes do F1 nascer você tinha contato com alguém com autismo? Tinha conhecimento?

M - Tinha, tinha, eu fazia terapia da fala com crianças autistas. Na faculdade mesmo eu era monitora de crianças com hiperlexia.

E - E na família tem algum caso?

M - Não tem autismo na família, só o F1 mesmo.

E - Ele nasceu de parto normal, cesária, como foi o parto?

M - Ele nasceu de cesaria, nasceu grande, mas não tinha nada, problema nenhum de saúde.

E - Ele está em que ano na escola?

M - Ele está no terceiro ano, porque quando ele veio para cá ele teve que voltar o primeiro ano. Porque eles fizeram aquela equivalência, né? Os dois tiveram que voltar, não foi nem por causa de nenhuma coisa. Porque na verdade eu vim em novembro, e eles tinham feito o primeiro ano inteiro, acho que eles perderam 6 meses porque tinha acabado de começar o primeiro ano, então ele voltou meio ano, porque este ano ele já tinha feito. Acho que é só isso, atrasado 6 meses.

E - Esta escola que ele está é a primeira escola? Ou ele entrou numa escola e depois mudou?

M - Ele mudou, ele mudou. Posso falar qual o nome da escola?

E - Não, não, não é importante. Mas ele mudou porque você achou que a outra poderia ser melhor?

M - É, é, ali não tinha inclusão nenhuma e ele foi agredido na escola, foi por isso que eu troquei ele.

E - A gente fala mais para frente sobre a agressão, vamos falar um pouco das suas angústias, tá bom?

M - Sim, então não é a primeira escola e eu mudei porque achava que não havia inclusão naquela escola.

E - A escola é pública ou particular?

M - Pública.

E - As duas?

M - As duas. Ele nunca foi aceito numa escola particular aqui. Três, três, eu fui fazer uma entrevista e as três disseram que não eram, como é que fala? Ééééé, é, boa o suficiente para ele.

E - Como foi realizado o diagnóstico do F1, é F1 não é?

M - É, é F1, a gente achava que ele estava demorando para falar, já estava com um e bocado, quase dois e não falava, falava muito pouco, e ele parecia muito independente, sabe? Fazia tudo sozinho, pegava, dois anos abria a geladeira, pegava o que ele queria, ia dormir, pegava deitava, ia pra cama, deitava e dormia sozinho. Fazia tudo muito sozinho. Tinha boa relação com o irmão, mas aí a gente começou a achar estranho, não falar, tal e muito agitado. Corria muito, não queria ficar na sala de aula da creche, essas coisas. Eu achava que ele era (se refere a ter autismo), mas a escola dizia que filho não é paciente. Acabei esperando mais um pouco, fui vendo, fui estimulando e tal, e depois a gente foi numa médica e com três anos ela falou assim: ah! É muito cedo, mas tem características, vamos pensar que ele está mais hiperativo do que, hiperativo com algumas características. Aí eu disse: uh hum! (expressão facial de quem duvidou e não concordou com o diagnóstico da médica). Tipo aquele gato que está subindo no telhado, aí eu já tratava como se fosse.

E - O F1 só apresentava atraso de fala ou tinha outros comportamentos E1?

M - Eram as duas coisas, era estranho eu não sei. Era, era, ele fugia muito, era uma coisa assim de botar ele aqui, daqui a pouco ele sumia. Botava ele no play para brincar daqui a pouco ele não estava. Na escola, entrava na sala, ele sentava e não tinha atenção nenhuma, saia correndo. Então, a gente achava exagerado demais. Sabe, essa coisa do comportamento dele, muito fujão, muito independente. Independente que eu digo é assim, ele olhava pouco também, ele olhava pouco, mas ele olhava, ele abraçava, ele beijava, tudo, deixava tocar, não tinha nada dessas coisas, cortava cabelo normal. Sabe, nummm, unha eu sempre cortei, não tinha nada que chamasse, ele não ficava girando, enfileirando carrinho, não fazia nada disso. É mesmo o comportamento agitado que chamava atenção e esta coisa do não falar. Achava estranho ele não falar. Então, mas aí eu já sabia porque é muito tempo vendo criança, eu consigo ver em pouco tempo. Olho e já!

Mas a escola falou que não era nada, que eu era ansiosa. Mas na verdade eu não era, depois eu até falei com eles. E aí? Como eu vim aqui e vocês falaram que eu era ansiosa? E agora vocês estão me cobrando com pressa o diagnóstico? Ela (a médica) não quer dar o diagnóstico, ela já falou que é isso.

Mas na hora que a médica falou que poderia ser, a gente já tratou como se fosse.

E - E no seu coração? Você já sabia que seu filho tinha autismo?

M - Já, já, eu já sabia.

A primeira coisa que eu pensei foi: nossa, eu ajudo tantas crianças, será que agora eu vou passar a ajudar só uma?

Eu fiz este questionamento, mas nunca assim: Ah! Meu filho idealizado, amado, nananah! Eu tive o luto, tudo, né? Mas o primeiro momento do diagnóstico foi isso, pensar e agora? Como vou conseguir ajudar ele e as outras crianças? Será que ele vai ser leve? Acho que foi isso. Foi um pensamento mais terapeuticamente pensando do que como as mães geralmente encaram. Foi um choque! Mas eu nunca pensei ele não vai conseguir, ele não vai fazer.

Eu sempre pensei: Como eu vou fazer? Como eu vou trabalhar? Será que eu vou conseguir? Eu pensava mais assim.

O luto vem porque você vê que o mundo não está preparado para isso. Aí que vem o luto, porque você vê: olha meu filho é tão querido! Ele abraça! Ele vê! Ele quer interagir! Ele quer fazer isso! Mas mundo não o quer, ele não fala, naquela altura, né? Ninguém entende o que ele fala, então não quer brincar com ele, sabe? Ah, sai daqui eu não entendo o que você fala, as crianças meio que, né?

Sabe, esse comportamento não se resume à escola, porque assim, se você ensina seu filho a respeitar, ele pode ter aquela forma de agir de não respeitar, porque a gente não sabe, na casa pode ser de um jeito, ter um outro comportamento na escola. Mas se você ensina o seu filho a respeitar o outro, ele tem um comportamento diferente, porque isso não vem só da escola, a escola ajuda, mas é a família, é seu vizinho, é todo mundo, não se resume a escola.

É, e nem as pessoas deficientes, então é assim, é a maneira que trata os negros, é a maneira que trata é o carteiro, é a maneira que trata os professores, é a maneira que trata os colegas de trabalho, entende?

E – Como você vê a inclusão do seu filho na escola? O que espera dela?

M – Eu espero, mas não é o que acontece: eu espero é que ele chegue lá, ééé, primeiro que eles saibam o que é o autismo, o que se espera do comportamento de uma criança autista, vamos dizer assim né? Não aquela coisa, ah, caricata, né? A criança que fica girando, que fica fazendo *fleeping*, ou isolada, ou né? Na verdade, o que eu queria que eles soubessem o é, para para eles poderem entender, porque uma das coisas que está escrito no relatório do meu filho é assim: ele até tenta brincar com as crianças, mas ele não consegue porque não entende as regras, ou seja, eles não sabem o que é autismo, eles não sabem que a leitura social, que a compreensão de regras sociais, enquanto um fala o outro para, ou então, a minha vez, sua vez, você espera, sabe? Então é isso. O que eu queria é que eles soubessem o que é para que eles pudessem ajudar nessas situações. Incluir precisa de professores que respeitem o aluno, trabalhem com amor, saibam o que é o autismo, estejam preparados para desenvolverem suas habilidades.

E - Na sua percepção como ele é recebido pelos colegas de turma?

M - Olha, eu vou dizer dessa última que ele está, né? As professoras dizem que as crianças recebem muito bem ele. Que compreendem, que algumas o ajuda, sabe? Quando ele começa a se desregular que vem uma menininha que passa a mão nas costinhas dele. Então, é assim, eles me dizem, mas eu nummm, como é muito fechada a escola eu não consigo ver muito. Mas ele diz várias vezes, isso é uma coisa que eu pergunto praticamente todos os dias: Com quem você brincou hoje na escola? Com ninguém, eles não queriam brincar comigo.

E - Ele tem amigos fora da escola, brinca com outras crianças?

M - Não.

E - E quanto à aprendizagem? Quais suas expectativas quanto a isso? Ele tem algum déficit cognitivo?

M - Ele tem um déficit cognitivo que eu não consigo quantificar agora, é pequeno, mas não é muito pequeno. Me confunde muito porque: ele sabe ler, ele escreve, ele faz continha, ele fala, ele é verbal, fala muito bem. Mas assim, as vezes tem dificuldades para desencadear algumas coisas, mas, eu entendo. Se ele me falar um início, um meio e um fim eu consigo entender bem o que ele me conta, coisas que acontece: que ele não brincou, o que que ele fez, o que o menino fez. Tudo! E, então, Se é pela dificuldade de estar numa sala de aula com todos aqueles ruídos em volta e ter que ficar naquilo ali, ou se é uma inflexibilidade cognitiva que eu acho que ele tem bastante. Assim, vamos dizer, eu acho que isso limita muito esta parte da aprendizagem. Agora eu não vou

conseguir te explicar exatamente como, mas vamos dizer, ele aprende uma coisa e fala: não é assim, é assim.

E aqui também é muito decoreba, esta escola é uma escola super tradicional para uma criança: ba, be, bi, bo, bu; ta, te, ti, to, tu, aprende aquilo, decora qual é o rio, Distrito de Portugal e tal. Isso hummm, ele estuda, faz a provinha, mas, nummmm, não apreende 100%.

E - Ele é amparado por alguma daquelas medidas de apoio à aprendizagem?

M - Sim, ele tem as universais e as seletivas. Não tem PEI ele acompanha a turma normalmente, ele só tem aquele RTP que é aquele relatório que diz o que a escola precisa apoiar. Então, ele tem prova separada, prova adaptada, uma pessoa que fica ali. Tem essas caracteristiczinhas assim, mas o currículo é o mesmo. Ele nem lê uma história menor. Vamos dizer, que na prova de português ele nem lê uma menor, nem lê uma menor.

E - Você acha que a linguagem deveria ser mais direta é isso? Você concorda com o método da escola?

M - Sim, eu acho que sim, mas eu fui falar com a professora e eu disse: olha, as vezes ele não vai dar conta desse conteúdo, porque ela reclama que ele não dá conta. Mas aí ela vira para mim e diz assim: mas eu não posso dizer o quanto ele vai aprender ou não. Eu tenho que ensinar tudo.

E, de certa forma eu concordo com ela. E também, se ela virar e falar agora só vou botar duas historinhas assim oh: foi beber água e voltou nananananá, também não vai estimular, mas ao mesmo tempo ela deveria ponderar na correção, né?

Ele conseguiu perceber quem é o personagem, ele conseguiu, né? Tipo mais uma coisa assim do que perceber qual foi a lição da história. Isso vai ser muito difícil para ele porque isso é muito simbólico, né? E isso aí vão as restrições que eu acho que ele tem de cognitivo.

Sabe, o professor deveria... (gesto de quem parece não concordar com o método de avaliação da professora).

E - Então é a mesma avaliação que é feita para todos é feita para ele?

M - É, é a mesma, mas é isso, eu acho que ele fica ali, é (pensou um pouquinho). A professora de educação especial eu acho que adapta alguma coisa. Acho que eles veem ali o que

que é preciso saber, né? Se ele entende, eu acho que elas percebem se ele entende aquilo ali só, assim: o que que são distrito? Elas perguntam e depois avaliam. Mas é assim, ele só ganha suficiente ou insuficiente, insuficiente não ganha nunca, então é assim, suficiente, vamos dizer. Porque não está no quinto ano, no quinto ano é que já vem as notas, né?

E - Quando seu filho entrou nesta escola você foi chamada pela equipe da escola para alguma reunião para falar sobre o problema do seu filho? Como ele entrou na escola?

M - Ah, isso é um problema porque na verdade como eu tirei ele da outra escola no meio do ano, no meio do ano letivo a correr, a correr o ano letivo, éééé, eu tive que pedir a vaga.

Então, demorei uns dois meses para conseguir outra vaga, e aí ele já foi começando, sabe? Mas eu tive uma entrevista com a terapia ocupacional, ele fez uma avaliaçãozinha com a terapeuta ocupacional e com a coordenadora da escola, não a avaliação dele, mas a gente conversou com a coordenadora. Mas eu não lembro muito bem de ter conversado com a educadora especial não, e nem com a professora não, não me lembro.

E - Então ele teve problema na primeira escola? Você falou que bateram nele?

M - Bateram, na primeira escola era. Eu entendo que era um momento difícil porque ele tinha acabado de chegar aqui, e a adaptação foi bem difícil. E, na outra escola ele, lá no Brasil, ele era de uma escola construtivista, tal, tal, tal.

E então, a escola (em Portugal) era referência quando eu fui pedir a vaga, era uma escola que era referência em educação especial, tinha aquela sala que era uma sala de apoio e agora é uma sala de multideficiência, tem vários nomes esta sala. E, enfim, e aí ele foi aceito normal, também já tinha começado o ano e essa professora de educação especial começou a ficar muito com ele. E ele nunca ia para a sala de aula, ele só ficava nessa sala a parte, fazia tarefas com ela, tal. Toda vez que essa professora de ensino especial tentava leva-lo para a sala, chegava lá na sala, ele, ele não queria ficar, não ficava, fazia alguma tarefinha ou outra, acabava muito rápido. Ela falava: ele faz uma tarefa muito rápido. E, aí ela aprendeu a levar várias, mas, ou seja, ele estava dentro da sala, as crianças estavam fazendo outra coisa e ele fazia outra tarefa, ele não fazia a mesma que as crianças estavam fazendo, né? Ela levava várias fichas, tudo bem, vamos dizer, era aula de matemática e ela levava várias fichas de matemática, mas não era o que as crianças estavam estudando. Eeee, então ele ficava muito tempo. Vamos dizer ele ficava, sei lá, 40 minutos em sala de aula e os outros todos lá com ela.

E aí, então, era um horror, era um horror! E aí foi isso, e aí eu vendo isso e como sabia que ele não conseguia ficar em sala de aula falava: bom menos mal que tem ele tem isso aqui e ele pode ficar aí se adaptando na escola, lá, lá, lá.

Mas tudo que a escola me pediu eu fiz. A escola me mandou pegar um diagnóstico em tal lugar, fazer uma avaliação neuropsicológica e eu levei. Tudo, fiz tudo, consegui consulta com médico, levei pro médico, dava medicamento, tal, ele já tomava um no Brasil e tal. Fiz tudo, só que eles num, hummmm, elas não tinham a menor, era um negócio assim, sabe? Sabem que tem tudo aquilo, mas não sabem agir, sabe?

Então o menino estava fazendo uma adaptação de medicamento, éééé, num, num, num, não tem cuidado, sabe? Estava fazendo adaptação de medicamento e se o garoto grita, então, ah, tá gritando vem buscar. Me ligava para ir buscar todo dia praticamente.

Essa escola eu tenho certeza que ele penava ali dentro, porque ele entrava chorando e saia chorando todo dia. Quando chegava no carro que ele entrava para ir pra escola ele já sabia. As vezes quando ele não se dava ele falava: mas foi muito rápido! De casa para escola, sabe? Foi muito rápido, foi muito rápido e já chegava lá (imita a voz do filho com voz de desespero).

Então enfim, foi num destes ajustes do medicamento, que ele, era assim: ele tomava o medicamento e ficava muito bem, muito bem, muito bem, muito bem, quando acabava o efeito ele tinha crises absurdas, era como se tudo que ficou contido, parado, sentado, atento, virasse uma explosão. Isto existe neste medicamento que ele tomou. E, e, e, e que chama efeito *rebound* que eles falam aqui, o rebote, né? E aí é isso, e aí a mulher não aguentou, sei lá! Ele subiu na mesa e ela deu uns murros na boca dele, um soco (fez um gesto com a mão fechada em direção a própria boca)!

E - Quem? A professora?

M - A de Ensino Especial (faz movimento afirmativo com a cabeça). Aí eu troquei, entendeu? Eu tirei ele da escola e foi por isso que eu levei para outra.

Resumindo, né, entendeu? Ahh (pensando), deixa eu ver, ele só ficava nessa sala de apoio, né? De recursos, e quando ficava na sala não fazia a mesma tarefa.

A ponto, e isso já aconteceu, tá? Ele ficava na sala, aí mudou o ano, aí ele passou para o segundo ano e estava ainda nesta escola, e aí o que acontecia? Ele ficava na sala, e aí a professora que assumiu falou: não, pode deixar comigo! Ela deixava ele na sala, mas ele fazia massinha. Fazia massinha! Então era isso, era totalmente subaproveitado.

E - Esses conhecimentos que você busca, você deve buscar muito na internet, você tem a possibilidade de trocar essas informações com os professores? Você tem este diálogo com os professores da escola? Como é sua relação com a escola?

M - Olha não, não, não, não. A professora titular é blindada, não adianta falar. Uma vez quando ela me mandou um dos laudos eu imprimi uma tabelinha assim que dizia (mostra o formato de um quadrado com as mãos): é, é, quando você pensa que é, tipo, falta de educação pode ser uma desregulação no sistema emocional, pode ser isso, pode ser aquilo, e aí botei essa coisinha impressa assim (mostra com as mão como se colocasse a informação dentro de um envelope) e mandei junto com a prova assinada, pois me voltou as duas coisas, ela nem pegou.

A professora de Educação especial uma vez ou outra, eu falei: olha o que eu achei de tão interessante sobre o controle dos impulsos, olha o que eu li sobre crianças que tem hiperatividade e autismo, tal, mas aí ela falou: ah, eu vou ler com calma. Mas depois a gente não comenta sobre isso não, nem sei se ela lê. Mas com a professora titular nunca!

E - Qual sua opinião a respeito de falar sobre o autismo na escola?

M - Na minha opinião tem que falar sobre o autismo, porque não é tão simples, a maneira como a gente fala, parece que aquelas pessoas já conseguem perceber que ele tem um pouco mais de dificuldade, que aquilo não é falta de educação, mimimi, mimado, não é nada disso. É como se você antecipasse que aquele tipo de comportamento eventual, esquisito ou qualquer coisa que a gente possa dizer apareça, é para isso. É para a pessoa meio que se preparar, então é claro que tem que dizer. Dizer na sala, dizer para os amigos, tem que dizer, tem que dizer. Não precisa dizer para todo mundo, colocar no facebook, mas para quem começa a ter aquela relação ali até num restaurante, se você achar que aquilo vai complicar, melhor, eu sou dessa, já falo logo.

E - Então você tem acesso à escola? Você diria que tem acesso à escola e aos professores, em reuniões, troca de informação, planejamento de atividades?

M - Hum, deixa eu pensar, pera aí. Com relação a planejamento de atividades, nunca. Agora, com relação a parte comportamental para adaptação, vamos dizer, em um ano eu tenho duas reuniões. Elas me chamam mais se estiver dando muito problema.

E - Já aconteceu alguma reunião com equipa multidisciplinar?

M - Não, nunca, nunca aconteceu isso não. Como elas sabem a minha formação, sabem o meu posicionamento, elas sabem como como é que eu ajo, como estou a favor da escola, como é que eu estou lutando por aquilo, não estou só querendo o bem estar dele, estou querendo os delas

também, eu queria que o negócio funcionasse, então eu acho que elas confiam muito no que eu trago. Então vamos dizer, quando tem consulta do médico eu mando uma mensagem para a professora do especial e digo para ela tudo aquilo que me foi dito. Quando ele aumenta o remédio, eu digo: olha ele está aumentando o remédio, olha agora está mudando, vamos acrescentar Ritalina. Sabe, então, para observar o comportamento, então é mais ou menos isso, mas olha, não é uma coisa muito presencial não, não.

E - Ele tem duplo diagnóstico? Autismo e TDAH?

M - Não, não. Aqui pelo menos, éééé, ele ficou, assim, eu vim com os laudos (do Brasil), eu paguei uma médica aqui pra fazer, mostrei para ela todos os documentos, ela avaliou, me deu o laudo de autismo. Então, ah, não, não, não se fala mais em TDAH (gestos com a cabeça e expressão facial de insatisfação), embora ele tome o Concerta que é o Metilfenidato. Quer dizer que é pra isso, e foi o Concerta que deixou, a partir do momento que ele realmente começou a tomar o remédio, o Concerta, é que ele conseguiu ficar na sala.

E - Eu estou te perguntando porque eu vi uma reportagem que foi até o Nuno Lobo Antunes, você conhece?

M - Hum hum, hum hum! Eu acho que tem, acho que tem, tanto que imagina: o Metilfenidato não é um remédio para autista, né? O menino nunca ficava na sala, ele não conseguia, ficava saía, ficava saía, ficava saía. Aí ele começou com 18, não estava resolvendo nada, agora ele toma 27 miligramas e o garoto fica na sala o dia inteiro. Ou seja, tem, tem alguma coisa ali que ativou a atenção dele. Com certeza ele deve ter pelo menos, deve ter. E, eu acho que ele ainda é TDAHI que é aquele que tem o impulsivo. Porque você tem o TDAH, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e você pode botar o I, TDAHI que é o componente de impulsividade, que é o que acontece mais com ele hoje em dia.

Essa impulsividade que faz ele ficar mais, reativo, reativo. Então vamos dizer: ele tem aquelas manias, né? Essas inflexibilidades cognitivas, então por exemplo: as vezes ele está com uma mania, se ele entra num lugar é ele que tem que acender a luz, se ele sai é ele que tem que apagar, mas não fica acendendo e apagando não. Aí vamos dizer: ele escreveu uma coisa que está errada, se vem alguém, se vem eu fazendo o dever de casa e for tentar apagar, noooosa, ele pira! Não pode. Mas, tem vezes ele não tem, mas tem as vezes que ele está com essa, bem, bem circular (movimentos circulares com as mãos). Então vamos dizer: se ele está na escola e a professora pega e tenta apagar, isso aí dá uma crise porque ele berra, ele empurra e aí depois imediatamente

quando acaba aquilo que ele olha e aí ele fala, me desculpa, desandei, entendeu (voz de tristeza, abaixa os olhos, movimento positivo de cabeça)?

Então é esse componente de impulsividade, então a criança está brincando com ele e não deixa ele, de repente, sei lá, ser o goleiro. O garoto já foi sei lá 40 vezes e ele num, num, porque as crianças percebem, né? O que podem fazer com estas crianças. Então ele acaba sendo bem enganado assim várias vezes, e aí ele fala: deixa eu, deixa eu, deixa eu. Não! E de repente ele plá, empurra. O que ele não fazia antes, antes ele só era mais agressivo com adulto, agora ele faz estas coisas, empurra, grita, grita muito.

E - O que os professores dizem?

M - Eles não entendem ele. Eles dizem que ele tem que se enquadrar. É triste!

E - Você acha que na escola ele está desenvolvendo as habilidades acadêmicas, a educação formal?

M - Deixa eu pensar: eu acho que está desenvolvendo, a resposta é sim. Não é como eu queria e não é como eu acho que ele estaria se desenvolvendo no Brasil, mas eu acho que para você colocar na sua pesquisa isso aqui. Eu acho que está, mas não o tanto que ele poderia a mais se ele estivesse, não sei numa escola construtivista ou se ele tivesse (levanta as duas mãos para cima). Sabe, inclusão não é só colocar o menino na sala de aula e pronto, precisa trabalhar as habilidades cognitivas e as emocionais eu espero que a escola consiga ajudar.

E - Você acha que ele tem mais potencial, é isso?

M - Eu acho que ele tem muito mais! Eu acho que ele tem muito mais potencial do que só ficar aprendendo nascente, foz, leito do rio, distrito de Portugal, e etc. Sem aprender uma arte, sem fazer uma arte, sabe? Sem fazer uma leitura de um quadro, eu não sei se isso vem depois, né? Mas eu acho que ele tem muito mais potencialidades. Ler mais livros de história, né? Sei lá! A escola é muito tradicional. Isso é que é o problema! Mas toda noite eu leio história com ele, ahhh, a pandemia toda ele se desenvolveu mil vezes mais do que quando vai para a escola, porque eu fazia tudo com ele. Ele assistia a aula TODA (ênfase na palavra toda), aula de 45, 1 hora, 1 hora e meia de aula sentado, fazendo, ajudando, interagindo, participando. Então é isto que eu faço. Eu tento suprir essas coisas que a escola não faz e tem ajudado bastante na aprendizagem dele, mas não é sempre que eu consigo não, porque fico muito cansada. Mas eu dedico bastante, até não me dedico para o outro, o que é um problema, às vezes.

E - O seu marido trabalha fora, talvez não tenha tanto tempo. Ele participa das atividades do seu filho?

M - Participa, participa, participa sim (junto com movimento afirmativo de cabeça). Por exemplo, nesta escola eles trazem o dever de casa uma vez por semana, o que é muito bom. Então, mas apesar de que é assim, o ideal era fazer todos os dias, mas não, mas também não dá porque senão a vida para. Então, ele traz só às sextas, e aí a gente vai fazendo. Se for matemática aí o pai mais ajuda, e ele já está fazendo fração, ele reconhece fração. O que que é difícil para ele? Problema! Então é um problema e falar aí o que que é? Dividir? Multiplicar? Menos? Mais?

E - Uma coisa que eu esqueci de perguntar, mas não sei se é muito importante. Ele foi diagnosticado com autismo nível 1?

M - Olha, eu acho difícil (risos). Eu vou te dizer que eu nunca vi uma criança que não foi diagnosticada com autismo leve e isso é patético, sabe? É muito triste mesmo você ver que todos os pais saem de um consultório dizendo que aquilo é um autismo leve. Porque você fica com várias expectativas, sabe? E, as vezes a crianças é assim, tipo, num, num, vai desenvolver, não vai falar. Vai se comunicar via lá comunicação alternativa, mas vai ser não verbal, sabe? Vai ter vários outros comprometimentos, assim, é muito triste. Então, na verdade ele saiu com um diagnóstico primeiro esses dois e depois leve.

Mas eu falo para todo mundo: de leve eu não vejo nada! Porque o trabalho éééé, assim, agooooora, que saiu o DSM-5, né? Que a gente sabe que éééé mais apoio menos apoio. Ele precisa de pouco apoio, precisa de pouco apoio. Então, atualmente, pode ser que ele esteja no nível 1, mas pelo trabalho que eu tenho eu boto ele no 2 (risos).

Mas ele é autónomo, toma banho, faz as coisas, se quiser comer ele se vira, vai lá na cozinha arruma qualquer coisa para comer.

E - Quando você percebeu que ele estava com atraso de fala, como você desenvolveu a fala dele? Porque foi você que trabalhou, não foi?

M - Olha, a maior parte sim, mas como a gente tinha aqueles planos de saúde do Brasil e que são bons mesmos que pega reembolso, a gente levava ele. Porque também, eu trabalhava muito, então a gente levava ele numa fono. Mas em casa nossa!

E assim, meu marido era uma pessoa que nunca, não sabia nem identificar uma Trissomia 21 na rua, então olhava, nem conseguia perceber. Depois que a gente descobriu o diagnóstico do F1 ele virou expert. Então, ele passou 3 dias, o diagnóstico desceu garganta abaixo dele, foi lendo durante 3 dia sem dormir praticamente, porque ele trabalhava o dia todo e passava a noite inteira lendo, e assim, o pai virou teórico melhor até do que eu na prática. Então a gente meio que se completou, né?

Então eu falava o que a gente ia fazer e para que, e ele acabava que continuando. Então toda vez que for dar tem que esperar para ele falar, mostrar a boca, dizer o que que é, ver se ele fala, dá um tempinho para ver se ele responde, não suprir de cara às necessidades, quando ele pegar pela mão e levar tem que falar vem, vem, vem, vem. Então eu fui fazendo terapia em casa sim, o tempo todo. Ele é estimulado o tempo todo sim. É sem querer, sabe quando é que nem quando você é professora e tá meio que no sangue, e o tempo todo você está querendo ensinar alguma coisa? É meio que natural para mim, então eu venho de lá, eu venho falando, então eu chego aqui e falo: F1 vem cá. Ai, eu conto uma coisa para ele e falo: vai lá e conta para o seu pai o que falei. Para ver se ele, escuta, guarda, leva, conta, se o pai entende, se ele organiza, e aí o pai diz: não, não estou entendendo, fala melhor, fala de outra forma. Não sei, é o quê (pai)? Ele vai fazendo isto. É assim, é natural, mas meio (risos) ele fica cansado.

E - Você acaba aprendendo com ele também, não é?

M - Muito! Engraçado, eu sempre tive tanta compaixão por essas mães. Tanta compaixão, assim, sabe? De, de, uma compaixão imensa, uma compaixão imensa!

E agora eu consegui me colocar bem na função, né? Isso é uma coisa que eu tenho muito claro na minha cabeça. Isso não foi uma coisa que aconteceu para eu ter empatia, não, é incrível! E, para mim é tão pouco aceitável quando eu vejo um professor neste nível, sabe? De não ter compaixão com o pai, ou não ter compaixão com uma criança, ééé, professor hostil.

Falhou, Karla, Karla...

E - Oi.

M - O pior é a violência daqueles que estão silenciados, não tem como se defender, não falam. É inaceitável! Violência que não é denunciada.

Mas se pode denunciar, apesar deles ficarem sabendo, mas pode pedir anonimato, porque aquela escola eu denunciei. Cada vez que eu não recebia uma resposta eu pedia uma instância, então eu cheguei numa instância tipo bomba de canhão.

Denunciar no agrupamento geralmente não dá em nada porque eles têm aquele corporativismo, o melhor é mandar para Câmara, se for em Lisboa para Câmara de Lisboa, se for em Cascais para a Câmara de Cascais. Eu mandei para a Câmara de xxxx, por exemplo, aí a mulher lá me ligou e disse: olha como ela é professora não é na minha alçada, tem que mandar para o Ministério da Educação. Aí mandei, acho que a Câmara de Cascais envolve mais os técnicos, né? Então foi isso, mandei para o Ministério da Educação, fiz, mas aí eles disseram: olha, não vai dar em nada não porque esta escola tem referência e tal. Aí eu disse: ah é? Tá bom! Tá ótimo, muito obrigada! Eu fui muito educada, disse: muito obrigada! Pronto, mandei para a inspetoria de educação, tipo lá no gabinete do Presidente, lá no alto. Aí ela falou: olha, você não pode fazer isso, você não pode pedir a esta instância uma denúncia. Aí eu disse a ela: olha, mas eu pedi na Câmara, não deu, no Ministério não deu, só me restou aqui. Aí eu nem sei o que aconteceu não, eu não sei, mas eu acho que ela deve ter ido para a reserva, reserva não retirada. Acho que ela mesma deve ter se aposentado porque foi feio, eu fui prestar depoimento, na delegacia não, na escola. Presta depoimento e tal, nunca encontrei com ela. Eu disse: não vou em canto algum que essa senhora esteja, não vou em canto algum. Aí eles, não, não.

E - As crianças que são não verbais sofrem mais, não é?

Muito, muito, muito. Elas não contam, por exemplo: o F1 teve um problema na escola quinta, quarta? Quinta, quinta-feira passada, ele teve um problema na escola que eu acho que ele estava segurando na criança e aí veio outra para tentar soltar, não sei muito bem o que quê era, mas era assim uma confusão na hora do recreio. Ai o professor de educação física simplesmente foi e tirou a mão do F1 para soltar puxando as duas orelhas dele para trás. Por que? Porque ele já tinha apertado aqui o braço (mostra a parte de cima do braço), e eu vou tirando foto de tudo, e ele já tinha apertado o braço e ficou a marca e aí ele fala quem é, ele fala o que aconteceu. Aí eu fui e liguei para a coordenadora da escola, foi uma das poucas vezes que eu liguei para a coordenadora. E aí ele me falou: é porque o professor me puxou as minhas duas orelhas, eu chorei muito, eu chorei muito. Ou seja, no braço faz marca, nas orelhas não faz marca.

Eu vou botar um prazo aqui para mim, não dá para ficar aqui muito tempo sem (pensa). Meu marido veio trabalhar aqui também veio transferido do trabalho para cá, mas tem uma hora que não vai dar mais não.

E - Quando teve o primeiro diagnóstico de autismo?

M - Ele teve o diagnóstico fechado de autismo e TDAH com 3 anos e 4 meses.

Vimos do Brasil com esse diagnóstico.

Aqui precisamos de um laudo português e a médica só deu o do autismo. O laudo foi em 2018 dezembro.

E - Sobre a educação futura do seu filho, quais são suas expectativas?

M - Eu espero que ele continue estudando, a minha expectativa é que ele continue estudando, faça o percurso académico, né?

E - Nossa! A entrevista foi ótima! Tenho bastante material para escrever. Muito obrigada!

M - Ai que bom! Que bom!

Obs.: Obs.: Após realizarmos a análise de conteúdo entramos em contato com a entrevistada para responder algumas questões que nos faziam falta.

Apêndice XVIII – Entrevista: E2

Entrevistadora (E) - E2, vou iniciar a gravação, pode ser?

Mãe (M) - Sim, claro!

E - Peço a permissão para gravar e transcrever na íntegra a entrevista, os dados recolhidos serão de uso exclusivo do trabalho, a gravação será apagada quando o trabalho for finalizado. Nenhum dado será exposto, a identidade será totalmente protegida. A entrevista tem o objetivo de analisar a percepção dos pais relativamente à inclusão do filho com autismo no Ensino Regular. Fique à vontade para responder as questões, pular aquelas que não desejar responder, ou acrescentar algo que julgar importante. Agradeço novamente sua disponibilidade

E - Você concorda com a entrevista?

M - Sim.

E - Iniciamos com os dados dos pais:

Qual a idade dos pais: mãe 32 anos, pai 35 anos

Morada: São Domingos de Rana

Idade do seu filho com autismo: 12 anos

Casada e mora com o marido

Escolaridade da mãe: Mestrado

Escolaridade do pai: Superior completo em Administração

Profissão da mãe: Psicóloga

Profissão do pai: Trabalha com mercado financeiro e imóveis

Número de filhos: um filho com doze anos

Escolaridade 6º ano - Escola pública

E - Antes do filho nascer tinha conhecimento sobre o autismo ou contato com alguém que tem autismo?

M - Nenhum, na faculdade de psicologia que eu me formei no ano 2000, tivemos pouquíssimas aulas sobre o assunto e eu não tinha nenhuma informação e não tinha conhecimento de ninguém.

E - Com que idade seu filho chegou em Portugal?

M - Ele chegou em Portugal com 8 anos e entrou na escola no 2º ano.

E - A escola pública foi opção da família?

M - Não, eu tentei a particular e foi rejeitado por ser diferente. Foi rejeitado no Colégio X e no Y.

E - Como foi o diagnóstico do seu filho?

M - No Brasil nós não tínhamos diagnóstico, mas nós já estávamos começando a pesquisar porque a escola já tinha orientado a gente a levar para uma avaliação no pedopsiquiátrico, e o pedopsiquiátrico falou que ele tinha algumas características do espectro, mas que não tinha prejuízos suficientes que ele não, não, nummm era o caso de um diagnóstico deste tipo. E aí agente foi, ééé, eu estava indo a vários médicos lá (Brasil) mas ninguém fechou o diagnóstico.

Quando mudamos para cá (Portugal) o primeiro dia do F2 na escola pública ele entrou quase em choque porque ele encontrou um professor a gritar, a berrar, a, a, a, mandar os alunos calarem a boca. Ele encontrou um professor com uma atitude totalmente diferente do que ele era acostumado numa escola privada no Brasil, que o método era Montessori. Então era uma escola acolhedora, as professoras muito humanas, afetuosas, né? Então, ele chegou aqui encontrou um professor autoritário, hostil, excessivamente rígido. Então ele entrou em crise, em crise mesmo, crise nervosa, ele começou a fazer muito flapping, deixou de responder o nome, e aí quando nós vimos ele naquele estado, nunca tínhamos visto ele assim, levamos para a coordenadora do Ensino Especial, do agrupamento. Na verdade levamos para o agrupamento para pedir ajuda e a coordenadora do Ensino Especial na época falou: olha leva para o PIN para o despiste porque seu filho me parece que tem Síndrome de Asperger, e está em crise aguda de ansiedade.

Então o que disparou a crise de ansiedade que trouxe à tona, é, é, este fechamento no mundo dele foi a atitude de um professor, muito bruta. Foi um choque, foi um choque!

Agora você imagina um menino com um sistema nervoso diferenciado, entra num primeiro dia num novo país e o professor grita com ele, grita com os outros, eu confesso que foi o meu momento de decepção aqui em Portugal de testemunhar, não são todos, mas a possibilidade de um professor ser tão duro com as crianças. Professor despreparado, parecia que a gente estava numa ditadura, foi horrível!

E assim, eu acho que as escolas ainda permitem muita cultura da ditadura dentro da escola, isto é muito triste de se ver.

Mas, o que aconteceu foi que eu marquei uma reunião com este professor e falei: Olha, o meu filho precisa de acolhimento, ele precisa ser acolhido.

- Não percebo, não estou a perceber, não estou a perceber. O que você quer dizer com acolhimento? (professor)

- Sensibilidade, humanidade, afeto, gentileza, respeito (mãe)

Não! Eu sou o professor dele e eu estou aqui para ensinar, não é para cuidar disso (professor).

É isso, então é como se o professor desobrigasse da vida emocional do aluno, né? Como se o professor só entendesse que o seu papel é passar a matéria, ele não se responsabiliza nem pelas aprendizagens, porque se o aluno não aprende o problema é dele. Foi esta atitude que eu percebi nesta altura. Aí o que aconteceu? Meu filho desenvolveu recusa escolar e síndrome do pânico e foi um processo muito difícil até ele conseguir entrar na escola, entrar na sala de aula, se comunicar com os colegas. Isso foi no segundo ano. Agora no 6º ano ele está muito bem, graças a Deus!

E - Mas na mesma escola ou você teve que trocar?

M - Tive que trocar, mas dentro do mesmo agrupamento. Porque eu, como meu filho tinha ficado no jardim de infância numa escola Waldorf, foi alfabetizado numa Montessori que têm projetos pedagógicos mais humanizados e modernos quando eu cheguei aqui eu procurei escolas assim e encontrei o agrupamento de X. Eu queria este agrupamento, eu fiz toda a pesquisa e aluguei um apartamento perto do agrupamento para conseguir a vaga. Eu já tinha feito todo este planejamento. Mas, quando eu descobri que as escolas do agrupamento nem todos os profissionais seguiam a diretriz pedagógica do agrupamento, né? Eu pedi para mudar de escola dentro do mesmo agrupamento, foi uma luta enorme porque o agrupamento não queria permitir, o que eu achei uma coisa super desumana, assim. “Não, nós não temos, não permitimos mudar de escola”. Eu precisei argumentar que era uma questão de saúde que era inviável ele ficar ali, que ele desenvolveu recusa escolar naquele ambiente e que a gente precisava reintroduzir ele, fazer este enfrentamento da escola em outro ambiente. Isso como psicóloga mesmo. Aí conseguimos, foi para Y de X com um apoio enorme do professor M que era o diretor do agrupamento, que colocou uma professora, a professora W uma das professoras mais humanas e afetuosas que ele tinha para ajudar o F2 nessa

transição para entrar na escola, para entra na sala de aula. Essa professora ficou como tutora dele, até ele conseguir entrar em sala de aula e seguir com a turma.

Se não fosse isso eu não sei o que a gente teria feito, foi assim, foi muito bacana. Então ele está até hoje neste agrupamento. Então o agrupamento fez um apoio diferenciado para ele, apesar de ter sido um professor do próprio agrupamento que causou o trauma dele.

Na escola ele encontrou um professor que o maltratou ao ponto dele entrar em crise, né? Aí, o agrupamento permitiu que ele fosse para a escola onde ele teve o acompanhamento da professora W que o diretor do agrupamento disponibilizou para fazer um trabalho de tutora individual do F2 até que ele conseguisse entrar em sala de aula, e ela fez um trabalho, afetuoso, amoroso, adaptado às necessidades dele, foi um trabalho incrível. Ela partia do interesse dele, para promover as aprendizagens. Então se ele tinha interesse em caracóis ela buscava os caracóis para eles estudarem, o ecossistema, éééé, ciências naturais que na época era estudo do meio e tal. Então ela fez um trabalho individualizado de inclusão com afetividade e que foi o que permitiu ele conseguir entrar em escola de novo, voltar para a escola.

E - Este trabalho era feito fora da sala de aula, não é?

M - Fora da sala de aula, no quintal da escola, na sala de apoio, e a cada dia ela tentava entrar com ele alguns minutos, um pouquinho mais, dessensibilizando entrar na sala de aula, até que ele conseguiu se integrar na sala de aula.

E - Você participou deste processo, trocando informações ou de alguma outra forma?

M - Participei, participei, a escola foi muito aberta a minha participação. Mas aí tem um outro porém, quando o F2 conseguiu entrar na sala de aula e integrar à turma, a professora da turma era mais ou menos com a mesma cultura do professor original, com a mesma postura (professor do 2º ano). Então ela dizia que o F2 não tinha autismo, que ele era preguiçoso, que ele era mal educado, ééé, não chegou a falar isso, mas sugeriu ééé que a educação das brasileiras é muito sem limites, que ele era o reizinho. Então com esta professora de turma que ele ficou até o quarto ano foi uma relação muito difícil, foi uma relação muito difícil! Muito difícil! Mas ela não chegou a causar uma crise nele ao ponto dele se fechar, mas foi uma relação bem, bem, complicada.

E - Como era a relação desta professora com a professora do ensino especial?

M - A professora de ensino especial quando entrou, porque antes era assim, mudava do segundo para o terceiro ano mudava, ia mudando, parecia que eram contratadas, assim. Todas foram gentis e interessadas. Até que entrou uma que é a professora H que me pareceu, não entendo disso, mas a forma de acesso dela era me pareceu mais estável, tanto que ela está até hoje coordenando a educação especial. Ela fez um trabalho excelente de apoio ao F2, de mediação entre as necessidades do F2 e o autoritarismo da professora de turma. Foi sensibilizando a professora de turma, conseguiu pouquíssimo, mas a professora de turma foi osso duro, assim, eeee, mas ela apoiou, me apoiou, apoiou o F2 e até hoje ela apoia, porque agora ela ainda é a coordenadora do ensino especial do agrupamento e até hoje conhece a história do F2 já (estalar de dedos) e até hoje ela faz um trabalho fantástico, assim, de dar o mínimo de apoio necessário para o F2 seguir e garantir que ele se sentir seguro e então, tá indo bem, tá indo bem com o apoio dela.

E - E em relação as amizades dele em sala de aula, brincadeiras no parque, brincadeiras com os amigos?

M - Ele gosta de brincar, ele gosta de interagir, tem um jeito diferente, as vezes ele erra socialmente, mas ele gosta. A partir do 5º ano já na secundária de X a diretora de turma fez um trabalho muito bom de promover o respeito entre as crianças, então meu filho não sofreu bullying no 5º e no 6º ano. Na primária ele também não sofreu bullying, mas a professora não fazia esse trabalho de sócio emocional, não fazia, ela também entendia que a função dela era passar matéria e se o aluno não aprendesse é problema do pai, que leve para o explicador, esse era o entendimento da professora, também. Mas eu faço este trabalho de chamar os amigos em casa para conhecer as famílias, garantir que eles se respeitem e hoje os colegas gostam muito do F1 e o F1 gosta muito dos colegas, assim, tem corrido tudo bem.

E - Parece que o autismo do F2 é bem leve, ele tem alguma medida de suporte à aprendizagem?

M - É, é bem leve. Ele tem medidas seletivas.

E - Em que termos são essas medidas, ele tem material adaptado?

M - A prova as vezes é uma prova diferenciada, as vezes ele tem mais tempo para fazer prova, fora isto ele segue a classe normal, assim. A gente pede para que tenham uma postura que dê a ele o mínimo que ele precise, o máximo possível como o resto da turma. Ele tem síndrome de Asperger, autismo leve.

E - A avaliação é a mesma, então?

M - Sim é a mesma, só que, por exemplo, algumas provas eles fazem duas versões na turma, porque na turma dele tem outros meninos. Ele tem uma turma reduzida com 20 alunos, só que na turma dele tem três meninos com autismo, ele é o mais leve. Eu não sei nem se isto é indicado, mas o agrupamento colocou os meninos com diagnóstico todos em uma turma só.

E - Tem um auxiliar na sala para ajudar a professora de turma?

M - Não, não tem não, mas não são todos que têm problema não, são só uns sete: três autistas, tem menino com déficit de atenção, tem menino com hiperatividade. Eu achei meio arriscado isso que eles fizeram.

E - O F2 sai da sala para assistir algumas aulas fora da turma?

Teve época que ele saia da sala para ter apoio, ensino especial, atividade, hoje em dia não. Hoje em dia ele sai para fazer terapia de cães, tem o apoio de português, ahh, e só. Tudo ele segue com a turma.

E - Quais foram os fatores facilitadores que você encontrou no processo de inclusão do seu filho?

O fator facilitador foi o apoio individualizado da professora tutora que trabalhou pela relação afetiva. Então assim, primeiro ela trabalhou para ele ficar seguro na relação com ela, seguro com a escola e depois seguro em sala de aula, né? E, com este olhar individualizado isto facilitou.

Outra coisa que eu acho que facilita é a escola ter abertura para me ouvir. Assim, a gente teve muitos problemas, mas quando surgem problemas eu percebo que a escola me escuta. Então por exemplo, meu filho tem uma disgrafia grave, a letra dele é muito complicada, e nós vimos trabalhando para ele melhorar e tudo mais, mas a professora de português num dado momento, isto foi um problema recente, na aula on-line eu presenciei ela, ela, não sei nem qual é a palavra, ofendendo talvez, diminuindo o F1, dizendo: essa sua letra é muito feia, isso não pode ser, na frente da turma toda, isso não pode ser, a sua redação eu não dei nota, ela ia dando a nota de todos. Ela disse: o seu texto eu não dei nota porque está ilegível, olha o tamanho do texto (F2 me mostra o texto do filho: uma folha do tamanho A4 escrita da primeira a última linha do papel refletindo a disgrafia, mas um texto onde as palavras estão escritas do mesmo tamanho, respeitando margens e linhas da folha, quase sem nenhuma rasura). Ele tem muiiiiita dificuldade, e ele conseguiu

escrever um texto enorme, olha, não é? E ela se recusou a dar nota, aí eu presencie e fiz um e-mail. Eu sentei ao lado dele, ele começou a ficar muito nervoso, muito nervoso, muito agitado.

E o que aconteceu é que eu sentei ao lado dele, segurei a mão dele e falei: olha, nós vamos resolver isto com a direção filho. Só diz a ela que você vai digitar então. E ele disse: eu vou digitar então. E ela disse: não, não pode ser porque eu tenho que ver a sua caligrafia, eu tenho que ver eu tenho que avaliar, e disse isso e aquilo.

Aí eu escrevi um e-mail, posso te mandar depois, para o agrupamento dizendo que o que aconteceu nessa aula foi exclusão, não foi inclusão. O aluno tem um quadro de disgrafia associado ao autismo, ele não pode ser diminuído perante a turma, humilhado perante a turma por isso, ele não pode ser penalizado. Se a professora não é capaz de incentiva-lo a escrever, a continuar os avanços na escrita ele passa a digitar na aula dela, né? E aí a escola autorizou, ele só digita na aula de português, então, aí eu me senti ouvida.

Aí esta semana a professora disse a ele assim: é um absurdo você digitar na sala de aula, você tem que treinar a caligrafia. E aí ele disse: mas eu treino nas outras aulas. E aí numa outra aula que ele estava, ela entrou e falou: olha F2, esquece o que eu te falei, não tem problema você digitar.

Olha, essa pessoa (a professora de português), se não tiver alguém monitorando ela faria como fez este tipo de coisa, né? É muito louco a falta de preparo dos professores, é um absurdo, é um absurdo! Ou seja, ela não aceita que isso seja um diagnóstico de disgrafia, que não é má vontade dele, né? Eles julgam, eles julgam os meninos, é triste.

E - Ela sabia que você estava presenciando a aula on-line?

M - Não porque eu estava do lado, agora imagina o que ela faz em sala de aula.

E - Conto um pouco da minha experiência em Portugal com a minha filha e E2 expõe a experiência de uma outra mãe de crianças com autismo.

M - Tenho uma amiga que o filho tem necessidades especiais e que ele foi agredido fisicamente na escola pelos professores, pelos alunos e continua sofrendo agressões até hoje.

Eu tenho pacientes da escola W que sofreram bullying e os professores fazem vista grossa porque os professores fazem bullying, não é? Eles imitam os brasileiros a falar. Eu atendo muitos brasileiros sofrendo o impacto da adaptação da escola, tanto de pública quanto de privada. Os adolescentes contam que alguns adolescentes deixam de conseguir tirar dúvidas em sala porque os professores imitam e fazem chacota do sotaque, e aí eu pergunto para eles: será que os professores

imitariam o sotaque de um aluno inglês? Um sotaque de um aluno espanhol? Não só imitam de brasileiro. É um absurdo isto está acontecendo dentro do sistema de educação. É um absurdo isto não está sendo denunciado, não está sendo falado! Está acontecendo com todos: com deficientes e neurotípicos, né? É um absurdo! É um absurdo!

E - Com que frequência você foi chamada para participar de reuniões para conversar sobre o seu filho?

M - Ah, tá! Eu nunca fui chamada para uma reunião que é da equipe multidisciplinar. Nunca me chamaram para esta reunião, acho que é EMAE, né? Equipe Multidisciplinar, o A eu esqueci o que é, de Apoio à inclusão, é eu acho que é isso. Nunca! Nunca, nunca, nunca!

Eu é que costumo marcar as reuniões, pedir reuniões. Então, agora eu vou pedir uma reunião para conversar sobre a formação da turma no ano que vem. Porque o meu filho já está muito, porque mudança né? Ai ele já está: ai, ai, com que eu vou ficar, com quem que eu vou ficar e não sei o quê!

Então eu já vou marcar uma reunião para conversar sobre isso, como vai ser a próxima formação de turma, a DT, eu quero ver se elas me ajudam a conduzir o F2 para uma DT, uma diretora de turma afetuosa porque ele só funciona com professores humanos e afetuosos, não funciona com professores, ééé. Como nenhuma criança deveria funcionar, ainda bem que é tipo assim, éé, e aí eu vou pedir esta ajuda elas já entendem que ele precisa.

O F2 é um menino que responde muito bem as coisas essenciais à pedagogia e eu não entendo como que Portugal não incorporou, que são: reforço positivo, incentivo, elogio, motivação, explorar os interesses para as aprendizagens, então, é o básico! Toda criança merece isso, né?

E - Eu poderia concluir que a escola te dá pouca abertura para discutir (E2 já responde)

M - Não, não, eu tenho sorte, não, não é isso, é assim: eu não sou convidada para essas reuniões, mas quando eu chamo uma reunião, quando eu mando e-mail, quando eu faço um pedido ela me ouve. É assim, me ouve dentro dos limites, claro.

Mas é assim, ééé, o que que eu fui descobrindo ao longo do tempo? Que o ensino público é muito, ééé, tradicional, ééé, defasado, parece um ensino do século XIX, ééé, eu gosto muito desta frase, o que eu sinto é que o ensino é do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI. Então, tá totalmente fora de ritmo, mas só que no caminho eu encontrei pessoas que são a minoria, pessoas muito sensíveis, humanas, dedicadas, que trabalham com amor, né?

Então eu vou buscando estas pessoas para tentar ajudar o caminho do meu filho e por sorte até agora eu encontrei a professora que foi a tutora dele, a professora que é do Ensino Especial e a diretora de turmas que é do 5º e 6º ano que foram pessoas fundamentais para o F2 estar bem hoje, sabe? Mas ao longo deste caminho também, tem a professora como a de Português que humilha ele na frente da turma, uma professora de educação física que chamou ele de bebê. Cara, talvez falar isto para um menino neurotípico, ele ouve isto do pai e isto é tranquilo. Mas falar isto para um menino autista e que tem dificuldade na educação física, porque tem limitações de coordenação motora, tirou ele do jogo, disse:” você é bebe!” Depois disse assim, disse assim: “você tem que se acostumar a ter chefe porque você vai ter chefe a vida inteira.” Por que ela falou isto? Isto não é competência dela, ele pode não ter chefe. Eu não tenho chefe! Por que ela está dizendo isto? Quem vai ter chefe a vida inteira é ela. Falar isto para uma criança? Eu acho que isto é bullying.

Então, assim, tem muita inadequação professor-aluno, eu acho. Muito desrespeito, mas assim, tem uns ou outros professores espetaculares e é neles que eu vou tentando seguir o caminho com eles, né?

Eu não sei como eram as escolas públicas no Brasil, porque lá eu só estava no particular. Então eu só tenho duas adaptações: da escola particular para pública e do Brasil para Portugal. Eu não sei comparar.

Eu lembro quando eu estudava pedagogia na faculdade, porque lá no Brasil era diferente. Licenciatura na PUC quando eu estudei, meu diploma principal era formação de psicólogo. Então eu fiz o bacharelado que eram matérias ligadas à pesquisa científica e a licenciatura que eram as matérias ligadas à pedagogia. Então, neste processo eu estudei psicologia da educação, teoria da aprendizagem, e fiz estágio ééé, numa escola que era o curso normal, onde o pessoal se forma professor, né? E eu lembro, cara, como a pedagogia é avançada, é aberta, como a escola nova, Paulo Freire, etc, etc.

E aí, desde aquela época (que fazia estágio) eu comecei a valorizar o ensino, a escola nova, a escola moderna. Depois o meu filho foi para o jardim de infância Waldorf, depois eu procurei a Montessori e depois ainda morando em São José dos Campos o Professor José Pacheco

estava na altura ainda em São José dos Campos para conferências para a gente se organizar e tentar criar uma escola da Ponte lá.

Então, assim, tem toda essa visão moderna e humanizada da pedagogia que eu achei tão triste não ver ela implementada no sistema Português.

E - Você já foi chamada na escola para receber algum elogio do seu filho?

M - Nunca, nunca, nunca me chamaram para elogiar!

E - Ele é convidado para os aniversários dos amigos da escola?

M - Poucos amigos, só dois amigos que convidam. Um a mãe é bem legal e o outro vem desde o segundo ano e eles se gostam.

E - Quando vai na rua, passeia seu filho já sofreu algum tipo de preconceito?

M - Olhares iiiiiii!Muitos!

Já sofreu bullying por ser brasileiro, ele diz que quer tirar o sobrenome que é Brasileiro do nome dele, e não quer nunca mais ir ao Brasil, que odeia o Brasil. Porque recebeu a mensagem na escola que ser brasileiro é ruim, né? Então, como o pensamento dele é mais rígido ele passou a rejeitar a própria identidade dele. Porque na escola seja por parte dos professores ou dos próprios alunos ele recebeu uma mensagem que ser brasileiro é ruim, é vergonhoso.

E - Esta mensagem foi passada dentro da escola?

M - Certamente foi dentro da escola.

E - A escola dele realiza algum trabalho de valorização da diversidade?

M - Não, não, eu nunca vi. O que eu vi foi um trabalho para aceitar as diferenças de gênero. Mas para aceitar a diversidade de culturas eu nunca vi um evento assim.

E - Você entrou em contato com a escola para relatar?

M - Então, não foi um evento isolado e forte. Isso que eu ia te dizer, eu não sei como, mas provavelmente em vários comentários ele tirou esta conclusão, né? Que ser brasileiro é ruim, que ser brasileiro é vergonhoso, e eu não sei, isto pode ter vindo de adultos e de crianças. Então eu não consegui identificar, então eu não fiz queixa. Se eu tivesse identificado um momento, uma pessoa eu teria feito queixa.

E - Na sua família tinha outro caso de autismo ou só ele?

M - Não que a gente saiba, mas sinceramente a minha sogra é muito estranha, a minha cunhada, assim, sabe? Minha vó tinha um irmão que parecia meio diferente, a gente num sabe assim. Diagnosticado não.

E - O que você achava de diferente no seu filho quando ele era pequeno?

M - Tinha estereotipia sempre (mostra com movimentos das mãos o fleeping), ele não brincava, a gente levava ele na praça e ele não brincava espontaneamente com as outras crianças, eu tinha que facilitar, eu tinha que ir, que chamar, eu tinha que introduzir ele no jogo para ele brincar, senão ele brincava sozinho. E, ele falava palavras muito adultas, palavras atípicas quando era pequeno, então parecia que a gente falava com um adultinho, né? Eeeee, eu falava: “gente onde ele ouviu esta palavra”?

Então era coisas diferentes, assim. As vezes muito teimoso, muito enrijecido com manias, tinha que ser tudo do mesmo jeito, né? E os interesses também muito intensos, então quando ele gostava de Carros, ele assistia só o filme do Carros durante meses, várias vezes, né? Entende? Então era muito repetitivo a coisa.

Mas ele falou na época certa, falou bem, aprendeu a escrever, ééé, né? Mas, foram estas questões, eu estranhava muito a questão do brincar sozinho, dele ficar isolado.

E - Como você vê as aprendizagens na escola e quais suas expectativas quanto as aprendizagens escolares para ele?

M - Olha, eu acho o seguinte: ele aprende, ele é plenamente capaz de aprender. Ele aprende melhor quanto melhor for a relação com o adulto. Então, os professores que ele gosta que são simpáticos, que são humanos ele tem as melhores notas. Os professores que são autoritários, são hostis ele tem as piores notas, ele se fecha. Ele fala: “odeio esta matéria!”

Ele é capaz de tudo. Ele é capaz de ir para a Universidade, ele é capaz de tudo.

A minha expectativa é que ele desenvolva gosto por estudar. Quando ele gosta ele se aprofunda, ele se interessa, ele lê, ele pesquisa. Então, eu gostaria que a escola fosse capaz de promover o gosto pela aprendizagem, e não fazer este trabalho que eles fazem de sacrifício pela aprendizagem. Aprender é um sacrifício!

Eu gostaria que ele desenvolvesse o gosto pelo aprender e aí ele vai chegar a onde ele quiser. Mas o meu medo é que num muito ensino tradicional, com este tipo de cultura que a gente

vê aqui na escola, se ele pegar aversão ao estudo ele não vai desenvolver seu pleno potencial, né? Vai se fechar, porque é do quadro, né? Então eu gostaria que a escola fosse capaz de estimular o desejo de aprender, a motivação, a alegria, e sair desse olhar: aaaaiii todos tiraram negativa.

Eu sempre pensei assim: a média da turma é a nota do professor. Se a média da turma é negativa a nota do professor é negativa. O professor não está fazendo um bom trabalho, mas aqui por exemplo a gente não avalia os professores. Eu acho que os professores teriam ser avaliados também. Pelos alunos e pelos pais, sei lá, na avaliação do professor, 10% deveria ser pais e alunos. Por que? Porque eles fazem o que eles querem e depois a gente tem que correr atrás de explicadores para os meninos aprenderem.

Então eu acho que os professores tinham que ser avaliados pelos pais, pelo encarregado de educação e pelos alunos, um percentual da avaliação deles e tinha que se responsabilizar pela motivação e gosto de aprender. E aqui a gente vê professor que adora dar negativa.

E - Você participa na escola da escola do seu filho de alguma forma?

M - Eu adoraria participar mais da escola, mas eu tô trabalhando muito, me falta tempo, mas eu vou te falar, se a escola tivesse estrutura, programas para os pais irem contribuir seria muito mais fácil para mim. Assim, por exemplo, poxa a gente quer receber os pais para ajudar nisso, nisso e nisso e tinha os dias. Eu escolhia ali e ia, sabe. Mas como não tem, para eu abrir um espaço e entrar na escola vai dar um enorme trabalho e eu tenho que marcar reunião e aí eu trabalhando a semana inteira e o pode tempo que eu estou em casa eu quero estudar com ele ficar com ele. Eu adoraria poder participar mais na escola, mas eu com a minha vida eu preciso que a escola abra este lugar, sabe? Por exemplo, eu tenho pacientes que são da Escola *Sharing* em Oeiras. Na Escola *Sharing* tem programas para voluntariado pros pais, então tem pais que vão e cuidam da horta, tem pais que vão e cuidam do não sei o quê, então, a escola estrutura a forma dos pais entrarem, os pais escolhem e vão, né? Então, eu teria que criar, e eu nem sei se a escola estaria aberta pra ser sincera.

O meu medo é que do *bullying* na escola, seja dos alunos, seja dos professores, e o mais triste é saber que pode vir de um professor, e é muito fácil vir do professor.

E - F2 muito obrigada! A entrevista foi ótima!

Obs.: Após realizarmos a análise de conteúdo entramos em contato com a entrevistada para responder algumas questões que nos faziam falta.

Apêndice XIX - Entrevista E3

Entrevistadora (E) - Vou começar a gravar, tudo bem?

Mãe (M) - Ok

E - Peço a permissão para gravar e transcrever na íntegra a entrevista, os dados recolhidos serão de uso exclusivo do trabalho, a gravação será apagada quando o trabalho for finalizado. Nenhum dado será exposto, a identidade será totalmente protegida. A entrevista é para o trabalho de mestrado que tem objetivo de analisar a percepção dos pais relativamente à inclusão do filho com autismo no Ensino Regular. Fique à vontade para responder as questões, pular aquelas que não desejar responder, ou acrescentar algo que julgar importante. Agradeço novamente sua disponibilidade.

Você concorda com a entrevista?

Sim

E - Vamos começar com alguns dados, tudo bem?

OK

Idade dos pais: mãe 32 e pai 34.

Morada: Lisboa

Estado civil: Casados

Escolaridade dos pais: Licenciados

Profissão da mãe: Advogada

Profissão do pai: Engenheiro civil

Número de filhos e idade: um filho de 9 anos.

Escolaridade: 3º ano

Escola privada

E - Como foi o caminho para chegar ao diagnóstico do seu filho?

M - Nós começamos a procurar com atraso na fala, portanto, na comunicação, foi a partir daí que começamos a achar por comparação, não é com outros pares que havia ali qualquer coisa que não seguia o mesmo padrão, não é? E a partir daí começamos a despistar antes de chegar ao autismo despistamos questões ligadas à audição, com questões mais neurológicas e acabamos aqui.

LXVIII

Em Julho de 2014, ainda não tinha 3 anos, então foi com dois anos e meio mais ou menos que saiu o primeiro relatório médico, a avaliação médica feita e que havia dúvida entre Perturbação do Espectro do Autismo altamente funcionante e atípica caracterização, verso Perturbação da Linguagem e Desatenção. Portanto, ainda havia ali dúvida, isso ele tinha 2 anos e meio.

E - Você percebia outros sinais, além do atraso da fala, contato visual, estereotípias?

M - O contato visual não muito, o que eu notava era mais um padrão dentro do que é possível notar numa criança com dois anos, não é? Um padrão mais rígido de comportamento.

Ele tinha preferências e estava ali sempre às voltas e os jogos dele sempre com muita repetição.

E - Quais os comprometimentos dele?

M - O que eu noto é mais em relação ao comportamento, não com os adultos, mas com os pares dele. Portanto a linguagem dele ainda é uma linguagem dentro de alguns contextos muito próprios, portanto, ele gosta de falar de determinadas coisas, ele gosta de brincar com determinadas coisas e os pares dele muitas vezes não entendem, não é? De maneira que esta é a maior dificuldade e, também no diálogo, seja com crianças ou com adultos, muitas vezes estamos a falar de um assunto específico e de repente ele sai e está a falar de outra coisa que não tem a ver com o contexto, pronto. Mais estas questões porque de resto não, não, para já não noto grande, além de algumas dificuldades a nível da escolaridade próprias do padrão, mas nada muito mais além disso.

E - Então dentro da sala de aula ele tem uma boa interação?

M - Sim, sim,

E - Então não sofre bullying

M - Que eu tenha conhecimento não. Ele está no ensino privado, está integrado no Ensino Regular, como o Colégio que ele está não tem estrutura de apoio, nós criamos a própria estrutura de apoio. Portanto o que ele tem, desde que entrou para o primeiro ano é uma técnica que o acompanha em sala de aula e que está com ele todas as manhãs. Portanto, na sala de aula que começou por ser uma coisa mais para moldar ali a atenção, comportamento e atualmente a está mais numa perspetiva mais de acompanhamento nas dificuldades que vão surgindo com a matéria em si.

Ele em termos comportamentais ele é uma criança que normalmente está sempre além das outras, no cumprimento de regras, no saber estar, no portar-se bem, não é? Nunca tive nenhuma queixa nesse nível.

E - Em relação às aprendizagens dele, quais são suas expectativas?

M - Eu não penso muito assim, no que vai ser quando adulto. Acho que ele tem capacidade, problema, muitas vezes, nele é vontade, é o querer fazer, porque se não lhe interessa ou se não gosta não faz, é difícil moldar, às vezes, esta parte. Mas que ele tem potencial e que ele tem as capacidades para chegar onde tiver que chegar eu não tenho dúvidas. Agora, onde ele vai chegar não sei, não consigo perspetivar.

E - E quanto a escola, você acha que ela está desenvolvendo bem as habilidades? Como você percebe isto?

M - Assim, eu vou tendo reuniões periódicas não só com a professora que o acompanha que é a mesma desde o primeiro ano, portanto, no Colégio onde ele está a Professora que começa no primeiro ano vai até o quarto ano, é sempre a mesma, e vou tendo também sempre feedback e reuniões com as técnicas que estão em sala, portanto, são coordenadas neste sentido.

Ahh, o que que eu noto? E vou falar do meu caso específico porque não posso falar de outro. É, o Colégio onde ele está abriu as portas é verdade, criou condições para que este esquema de apoio fosse montado, agora, é muito também dependente da boa vontade da Professora, ou seja, se calhar se a Professora não fosse aquela as coisas não teriam corrido tão bem.

O que eu noto, pelo menos no caso específico do Colégio, de onde ele está é isto, ou seja, não sei se fruto da inexperiência, de nunca terem tido muitos alunos com necessidades educativas especiais, o que eu noto é que se falha ali a peça fundamental toda a estrutura cai.

E - Como se dá a articulação da Professora do Ensino Especial com a Professora de turma? Você percebe a integração?

M - A técnica que está em sala não é do Ensino Especial, é uma técnica que, eu não sei como chamam no Brasil, mas a articulação é boa, ou seja, mesmo ao nível do que é necessário adaptar, nas adaptações a fazer nos exercícios, na forma de apresentação de um teste, uma prova ou se é necessário naquela prova dar mais tempo para ele poder fazer a prova mais tranquilo ou fazer numa sala aparte da turma para ficar mais tranquilo a fazer a prova. A interação existe e é muito coordenado.

E - Essa técnica que está na sala acompanha só o seu filho? Ela está ali só pelo seu filho?

M - Naquele Colégio sim. É uma técnica que não pertence a estrutura do Colégio, é externa.

E - Mas é o Colégio que contrata ou são vocês?

M - Sou eu.

E - Mas na escola que ele estuda não tem uma equipe responsável pela educação especial que acompanha essas crianças?

M - Não, neste Colégio não, não tem.

E - A escola não tem uma equipe especializada para acompanhar essas crianças? Pensei que todas as escolas tivessem.

M - Provavelmente porque a maioria delas está na rede pública.

E - Sim, na rede pública todas têm.

M - Agora vou mudá-lo agora de escola para o quarto ano, ele termina o terceiro ano neste Colégio e vai para um outro, e este sim tem essa valência. Nem todos os Colégios privados tem essas equipas em escola.

E - Então como a professora de turma vê essas adaptações?

M - Não levantam questão nenhuma, ele tem aqui em Portugal um RTP que é o Relatório Técnico Pedagógico, onde estão incluídas uma série de medidas possíveis a serem adaptadas àquela criança e vai desde a possibilidade de ter mais tempo para uma prova, pode fazer uma prova mais curta, prova com matéria mais selecionada, menos quantidade de matéria, bom, é um mundo a possibilidade.

E - Então ele faz o mesmo currículo, não é?

M - Sim tem o mesmo currículo.

E - São só algumas adaptações não é?

M - Por enquanto a nível curricular ele está a fazer o mesmo plano que está a fazer qualquer outra criança da turma, sim.

E - Você participa das adaptações junto com a técnica ou ela adapta sozinha?

M - Eu vou falando com ela, quer dizer, eu não decido se sim ou se não, mas eu vou trocando algumas impressões com ela sobre algumas áreas do currículo, das disciplinas, sobretudo matérias em que ele tenha dificuldade e que não seja matéria demasiada importante para o futuro faz ou não sentido estar ali a insistir muito com essas partes.

E - Se você pudesse dizer os factores positivos negativos na inclusão escolar do seu filho, o que você poderia dizer?

M - Olha, de positivo no decorrer do percurso escolar dele eu tenho a agradecer todas as pessoas que trabalharam diretamente com ele, fossem professores, fossem terapeutas, auxiliares de educação, realmente não tenho queixa neste aspeto. Ele gosta muito da professora e acaba por ajudar, não é?

O que eu acho, acho que do que eu vejo ainda há um trabalho muito grande a fazer nas mentalidades das pessoas no que diz respeito por exemplo ao facto de terem uma criança especial integrada na turma dos seus filhos, apesar de eu achar que as crianças da turma dele tem um comportamento adequado, ainda sim acho que falta ali um bocadinho de trabalho de família para explicar e desmistificar um bocadinho a coisa às próprias crianças, dos pais em casa.

É, em relação ao Colégio, pelo menos a este, enquanto estrutura, ainda acho que ainda há um trabalho grande a fazer, como eu digo, eu noto muito e tenho muito que agradecer a professora do meu filho, mas sei que sem ela a coisa não ia ser igual. Então, é um trabalho que acaba por ser muito, ter a pessoa certa ou apanhar a pessoa certa, mas eu acho que não será só neste, será neste e será em muitos e a ideia com que eu fico que eu vou falando com pais de outras crianças com estas necessidades, não é?

Eu acho que ainda há pouca sensibilidade, desmistifica-se pouco a questão porque parece que quando se fala na palavra autismo parece que a pessoa fica assim, olha de lado parece que é uma gripe que se vai pegar, não é? E não é. Ou então, gera-se aquela onda de muita compaixão, de que será que vai conseguir, será que vai? E eu acho que se faz pouco, acho que se aposta ainda pouco. Acho que se faz pouco porque na minha opinião a inclusão dá muito trabalho fazer, se calhar há muitos locais escolares, apesar de haver toda essa onda agora de inclusão na verdade não

são verdadeiramente inclusivos porque a inclusão dá muito trabalho para ser feita e para ser bem feita.

E - Então o que seria inclusão para você?

Para mim, olha eu acho que não sei, começo a achar que seria uma utopia. Eu acho que é um bocadinho aquele sonho perfeito que nunca vai existir.

M - A Karla está no Brasil ou em Portugal?

E - Eu estou em Portugal

M - Eu tenho comparação porque nós vivemos no Brasil, e eu acho que nesse aspeto o Brasil está mais a frente na mentalidade, pelo menos é a ideia que eu tenho.

E - Portugal tem uma legislação fantástica, mas ainda há muito o que se fazer, sem dúvida, assim como o Brasil.

M - Mas é um tema que leva muito tempo. Sabe quando eu comecei a ouvir autismo pela primeira vez? Ora, eu vou fazer 42, eu acho que a primeira vez que eu ouvi falar de autismo eu devia ter uns doze, treze anos, portanto há trinta anos atrás? Trinta anos atrás. E por que? Porque a minha mãe que era Professora, atualmente está reformada, mas era Professora de Português do ensino público, da Raquete Pública de Ensino cá em Portugal, teve numa turma uma criança com autismo. Então na altura aquilo foi uma coisa, não se falava, não se falava de autismo, nunca se tinha ouvido falar, era assim um mistério, e eu lembro-me de ver o gosto com que ela fazia e a preparação dos materiais específicos para aquela criança. Eu lembro-me as vezes até ajuda-la a fazer isso.

E o que é que eu noto? Passou-se a falar-se mais, passou a existir um conjunto de terapias, agora há terapias para o autismo, então há terapias de tudo, todas as formas e feitio, sabe-se muito mais, tem-se muito mais conhecimento, há muito mais acompanhamento, há muito mais o diagnóstico precoce, as pessoas correm atrás de saber, mas depois eu olho para trás e penso: o que quê mudou assim tanto? Não mudou assim, não estamos na ponta oposta, ou seja, o que eu acho é que efetivamente é, só muda por interesse daquela pessoa em fazer diferente. Acho que é uma coisa muito, a pessoa quer fazer porque tem gosto em fazer, tem gosto em ajudar, é isso que eu vou notando, ou seja, não há um padrão.

E - Então acha que é uma questão de sorte encontrar uma professora que queira fazer?

M - É, é, é, não só de uma professora mas antes de chegar à uma professora também é preciso ter uma estrutura que aceite, porque cá apesar de haver esta lei bonita da inclusão há muitos colégios que, que, na rede pública não pode deixar de aceitar, porque é obrigada a aceitar, mas há muitos colégios que acabam por arranjar formas de não aceitar estas crianças, ou porque dizem que não tem vaga ou por não estar preparados, alguns não estarão mesmo, outros porque não, porque no fundo não é rentável ter uma criança desta, não é? Muito trabalho, muito tempo, recursos, não é?

E - O fato da escola incluir aluno com autismo na sala, como as famílias percebem isto?

M - Por isso que eu digo que há muito pouco trabalho eu noto muito pouco trabalho feito em casa com as crianças apesar de tudo. Na minha opinião, eu sou mãe desse menino, mas a minha opinião é que uma criança, e eu noto isso, com autismo ela necessariamente vai mudar a vida de qualquer pessoa que esteja perto dela. E, o que eu noto no meu caso é que muda para muito melhor, e realmente muda só que ele precisa é que as pessoas também estejam recetivas, não é? É essa mudança e muitas vezes não estão, porque, é, como é que eu hei de dizer, as vezes, dá a ideia de que há, lá vem, agora ouve, o menino, o menino vai para festas de anos, mas depois não se comporta como os outros e depois não quer fazer desta maneira e não quer fazer da outra acho que isso acaba por condicionar, não é?

E - O professor ajuda seu filho na interação social?

M - O problema é o professor conseguir entender que a criança não está ali sozinha porque ela quer, o problema é entender isso, não é? O autismo é um mundo porque aquela coisa de há é autista porque é assim ou porque tem essa característica, não é. O problema é mudar as mentalidades, não é fácil.

E - Mas ele tem amigos para brincar fora do ambiente escolar?

M - Normalmente só com família, aquela coisa de sair da escola e ir brincar na casa de um amigo não.

E - Como você vê a sua proximidade com a escola e a importância dessa proximidade?

M - Eu acho que é muito positivo a família trabalhar junto com a escola, não dá para a escola trabalhar de um jeito e a escola de outro, isso para mim é impensável, para mim tem que haver sempre uma ação coordenada de todas as pessoas envolvidas, não é? Seja a escola, o professor do ensino especial, técnicos, terapeutas, as vezes até equipes de médicos, de psicólogos e família, obrigatoriamente.

E - Agora uma pergunta que eu tinha esquecido lá atrás. Com quantos anos o seu filho fechou o diagnóstico de autismo?

M - Acho que foi em 2016, portanto, 4 anos, acho eu, 4 para 5.

E - Mas antes você já fazia a estimulação precoce?

M - Já, já, ele iniciou, aliás até iniciou aí no Brasil. Começou a fazer aí o acompanhamento ainda antes de entrar para a escola.

E - Então as características precoces foram vocês que perceberam, a família, é isso não é?

M - É foi, foi a família sim.

E - Então, você concedeu-me 30 minutos, podemos terminar.

M -Então você está fazendo a tese para o mestrado?

E - Sim

M - Especificamente é o autismo?

E - É uma área que me chama atenção.

M - Olha cada vez mais eu acho que eles estão é muito a frente, eu vejo coisas e eu experiencio no meu dia a dia coisas que eu fico como é que é possível? Porque é um pensamento muito além do meu.

No Brasil quando voltar vai para que cidade? Vai para onde?

E - Eu vou para Brasília.

M - Nós vivemos em Goiânia e depois fomos para São Paulo, cidade mesmo.

E - E como é que foi a experiência das escolas lá?

M - Boa, foi boa. São Paulo neste aspeto São Paulo é melhor porque Goiânia a oferta é mesmo menor. Mas São Paulo a nível de oferta e mesmo de acompanhamento de uma criança com estas características é bem melhor, não é?

Eu acho que essa é a chave do sucesso: a vontade de ensinar e o amor.

Eu não sei eu devo ter uma criança diferente porque o meu é muito amoroso, adora contacto, adora beijos, adora abraço, é muito inocente, não tem maldade nenhuma que é uma coisa que me assusta, é muito bonzinho, tem um coração enorme, é puro, não tem mesmo maldade nenhuma, que é uma das coisas que eu acho que no futuro o vai prejudicar no sentido de sofrer quando ele começar a entender que a vida não é assim tão pura, tem muita coisa má, mas é, mas é bom. Mas pronto, eu não posso me queixar, porque tenho uma família que, porque as vezes o problema reside na família também, não é? Tenho uma família super aberta, super inclusiva que não faz distinção. Os avôs, quer dizer, para os avôs, as vezes até pior, eles se comportam as vezes pior, pior em termos de afeto com aquele neto do que com os outros. É assim uma coisa de as vezes de exagero, não é?

E - Mas pelo que você falou do seu filho, ele vai conquistando pela amorosidade, não é?

M - Ele é mesmo conquistador, é verdade. Diz a minha mãe a brincar que ele arrebatava corações e é verdade. Porque é uma criança, olhe, está sempre bem disposta, só o vejo não tão bem quando está doente, acorda todos os dias em festa, deita todos os dias em festa, a vida para ele parece que tem uma sede de viver que é uma coisa impressionante. É uma alegria que não acaba, está sempre alegre, sempre, sempre, sempre, sempre.

E - Uma coisa que eu esqueci de perguntar, você me desculpa.

M - Não, não a vontade.

E - Quais são as dificuldades académicas dele e as facilidades?

M - Bom, até ao terceiro ano as maiores dificuldades dele estavam na disciplina de matemática, em alguns pontos da matemática por causa da questão da abstração e do cálculo mental era uma coisa assim um bocadinho, tinha que ser mais trabalhado. A partir do terceiro ano

eu acho que ele começou a ganhar apesar da dificuldade do terceiro ano, que aqui em Portugal é um ano complicado, começou a ganhar mais gosto pela matemática e atualmente para mim é uma das grandes dificuldades que ele tem é na interpretação de texto, sobretudo quando são texto já com segundo sentido, que já foge muito ao literal que já fica. A abstração, os segundos sentidos, aquilo que nós chamamos cá os sentidos figurados, né? Aquelas expressões que nós usamos muitas vezes e que eles não entendem de todo.

E, alguma parte na parte física, não é? Ainda há ainda alguma descoordenação, desatenção, nas aulas de educação física há coisas que ou alguns receios dele que as vezes também tem receios em fazer determinados saltos, ele não é muito de se por em coisas que ele acha que são muito arriscadas, que possa cair, ele é muito cauteloso. Atualmente são essas as dificuldades.

Gostei muito de conversar com você, muito obrigada! Você ajudou muito.

Obs.: Após realizarmos a análise de conteúdo entramos em contato com a entrevistada para responder algumas questões que nos faziam falta.

Apêndice XX - Entrevista E4

E - Pronto estamos a gravar.

M - OK

Como te expliquei este é um trabalho de mestrado que tem objetivo de analisar a percepção dos pais relativamente à inclusão do filho com autismo no Ensino Regular. Peço a permissão para gravar e transcrever na íntegra a entrevista, os dados recolhidos serão de uso exclusivo do trabalho, a gravação será apagada quando o trabalho for finalizado. Nenhum dado será exposto, a identidade será totalmente protegida. Fique à vontade para responder as questões, pular aquelas que não desejar responder, ou acrescentar algo que julgar importante. Agradeço novamente sua disponibilidade.

Você concorda com este protocolo?

Concordo

Dados dos pais

Nome: E4

Idade da mãe: 39 anos

Idade do pai: 41 anos

Zona de Residência: Lisboa

Estado civil: Casada

Escolaridade dos pais: Licenciatura

Profissão da mãe - Advogada

Profissão do pai - Advogado

Quantos filhos? 3 filhos - Gêmeos: dois meninos de 7 anos (um deles tem autismo) e um menino 3 anos.

1º ano - Escola privada

E - Agora começamos com a segunda parte

M - Pronto, então foi assim, oF4 é gêmeo, ele tem um irmão gêmeo e como ele tem um irmão gêmeo nós tínhamos algum termo de comparação que um fazia e que o outro não fazia. Apesar de cada criança ter o seu tempo, não é? Ammm, nós começamos a notar grandes diferenças.

LXXVIII

Entretanto na creche víamos que cada vez que ia para o canto chorava punha as mãos nos ouvidos e percebemos que o barulho o incomodava bastante e foram estas pequenas coisinhas que fomos reparando, o interesse dele muito focado para as letras e para os números para o abcdário que não era normal para a idade dele.

E - De que idade estamos a falar?

M - É, é, com um ano e meio, um ano e meio, sim. Entretanto fomos alertados pela creche, fomos alertados pela creche que havia o F4 e mais duas crianças na sala que eles desconfiavam que podia haver ali qualquer distúrbio hum, eram diferentes. Então foi feita uma avaliação pedimos ajuda ao Estado e foi lá uma pessoa, uma psicóloga fazer uma, uma avaliação em que, em relação a estas crianças eles pediram para fazer exames mais específico. Então tivemos uma consulta de desenvolvimento, de neurodesenvolvimento, pronto.

Fomos à consulta do neurodesenvolvimento em que ele foi visto por uma psicóloga por uma médica que é neuropediatra, hem, fez vários exames, hem, i, i, efetivamente chegou-se a conclusão que ele pertencia ao espectro, ainda não podiam falar a palavra autismo, mas que pertencia a um tipo de espectro, e que tínhamos que tínhamos que atuar já porque quanto mais cedo melhor. Então o F4 começou a ter na própria creche um acompanhamento, entretanto o outro menino que teve o mesmo diagnóstico e então falamos com os pais do outro menino, que era o L, e ele os dois começaram a ter acompanhamento por uma terapeuta de psicomotricidade, uma terapeuta, em que ela estava sempre ali na escola tinha o horário com o F4, tinha o horário com o outro menino, não é os dois ao mesmo tempo, pronto.

E - Isso era particular?

M - Sim, sim. Porque através do Estado a única coisa que nos ajudava era 45 minutos por semana e nos achamos que não era suficiente para, para o que, para uma coisa mais intensa, porque como queríamos, como se falaram com a neuropediatra que era do particular disse: olha temos que atacar já, até os sete anos é fulcral que ele, porque agora eles tão como esponjas, os cérebros deles são esponjas portanto tudo que eles captarem agora é muito bom para o futuro.

E - Foi difícil encontrar escola para o seu filho.

M - Não ele já estava na creche quando ele foi tratado, ele já estava lá. Entretanto quando ele saiu da creche que a creche era até os 3 anos, hem, ele entrou no H que é onde ele está agora e é um colégio de referência. E quando nós tivemos a entrevista o colégio foi muito aberto em relação a este aspecto, que era um colégio de inclusão que tudo que pudessem ajudar ajudavam, e eles foram 5 estrelas e tem sido até hoje, impecáveis.

No Colégio o que tem é o chamado núcleo que é onde está a P. O núcleo como é dentro da escola falam com as professoras dentro do que está a ser dado, e no fundo é um empurrão para aquilo que ele não consegue, ou não conseguia acompanhar o núcleo dava-lhe algo mais de ajuda, porque, claro que numa turma com quase 30 crianças a professora não pode dar só atenção a uma criança, tem que dar para todas e no fundo o papel do núcleo é este. Também tinha terapia da fala dentro da escola, por que o F4 só começou a falar aos 4 anos, começou a falar mamã aos 4 anos e a partir daí começou a dizer frases soltas. Ééé, hum, não eram frases soltas eram palavras soltas e só depois é que começou a fazer frases com sentido, com sentido, com intenção.

Começar mesmo as primeiras palavras foram com 4 anos, foi com 4 aninhos. Uma coisa muito importante que nós fizemos que quando foi para os 3 anos, ele estava a ter a terapeuta, portanto ele tinha o apoio da escola, do núcleo, ele tinha a terapeuta da fala, tinha uma terapeuta de motricidades, e elas sugeriram como forma de comunicação, visto que ele não falava, usar os chamados Pec's, que não sei se conhece. O Pec's são umas imagens em que a pessoa põe um velcro atrás e eles como não sabem verbalizar vão a imagem, e como ele tinha fixação de letras e números nós já desconfiávamos que ele já sabia ler, mas não sabia falar, no cérebro dele ele que ele já sabia ler certas palavras, pelo Ipad, porque aquela coisa é muito repetitiva, não é? Porque o que eles veem é sempre a mesma coisa.

Então, o Pec's tinha a imagem e embaixo tinha escrito o que era, por exemplo: ele gosta muito daquelas bolachas de milho, bolachas Maria, ou um chocalinho. Ele nunca foi assim muito de doces, mas tudo que ele queria, hem, fazer xixi, do que ele queria se expressar ele ia à imagem e vinha nos mostrar a imagem, chama-se Pecs. Não sei se já ouviu falar, é P, E, C, apóstrofo s.

E - É a comunicação alternativa, não é?

M - Comunicação alternativa que o F4 teve muito sucesso, teve muito sucesso. Quando ele começou a falar ele deixou o Pec,s de parte ele já não precisava, já não precisava, portanto isto foi muito bom. Inclusive na escola nós pedimos para a terapeuta da fala para adotar o Pec's, ela estava meio reticente porque ela não conhecia e não estava familiarizada com o Pec's, mas o

interessante, nós insistimos e ela e pronto a terapeuta foi estudar um pouco sobre o que que era e ela acabou por concordar que realmente através do Pec's ele conseguia comunicar.

E - Então a equipe multidisciplinar é bem engajada nas trocas de informações?

M - Sim, sim, porque no fundo elas comunicavam e isso ajudou, havia uma comunicação interna entre o núcleo e a professora, a terapeuta da fala e terapeuta ocupacional. Elas falavam todas entre elas para ver uma, para não haver uma faz uma coisa a outra faz outra, por isto foi muito importante isto ser dentro da escola, tudo dentro da escola. Não ser fora da escola.

Entretanto, nas férias ele continuava a ter uma terapeuta, mas já não a da escola, mas a da escola fazia um relatório e a das férias, como são três meses dava continuidade, dava continuidade ao trabalho que era para o trabalho não se perder.

Depois quando ele foi para o primeiro ano que é onde ele está agora houve muita dúvida, sinceramente da minha parte não, mas da parte do meu marido sim, ele deveria ter repetido mais um ano na sala dos cinco anos ou se deveria transitar para o primeiro ano. Tendo em conta que ele tinha uma vantagem que era o fato dele saber ler e escrever, portanto era um passo a frente em relação aos outros meninos que não sabiam ler, nem escrever. Alguns já sabiam, mas não, inclusive o irmão dele não sabia. Sabia as letras do abecedário, mas saber juntar palavras, letras num, num, num sabia. Por isso falamos com a escola para ele continuar a ter acompanhamento, por isto no início foi complicado porque logo no início veio o COVID. Continuava a ter o apoio dentro da escola porque aí era possível, mas para alguém fora da escola foi complicado porque com o passar do tempo, lá, lá se conseguiu, até porque até a própria professora acabou por precisar também de um pouco de ajuda.

Nós o que estamos a tentar fazer em relação ao F4 é tentar ter tudo igual, os testes, tudo igual em relação a todos os outros meninos. Só tem realmente algum apoio fora de sala, fora de sala, em algumas disciplinas que acabam por ficar um pouco prejudicadas, a catequese, a educação física, ali meia horinha. Pronto, aquelas disciplinas que também têm sua importância, dentro do inglês, da matemática, das ciências se calhar são as que têm menos impacto.

Então, ele acaba por ter um apoio fora de sala no que tem mais dificuldades, e a professora percebe no que ele tem mais dificuldades e ele traz trabalho de casa todos os dias e eu vou acompanhando com as terapeutas.

Até agora o F4 tem conseguido fazer os testes todos iguais como as outras crianças, enquanto conseguir fazer assim vai ser assim, porque o que nos foi dito foi é que eventualmente

no futuro quando começar a haver mais dificuldades que ele pode ter testes adaptados. Por exemplo, como é muito visual, é normal dos autistas, para ele é tudo muito visual, ééé, as palavras sublinhadas, ou letras gordas, ou em vez de dizer circunde dizer faça um círculo à volta. Pequenas coisinhas que talvez possam ser necessárias no futuro porque ele hoje está a fazer tudo como as outras crianças, aos colegas da sala.

E - Quando você precisa falar das necessidades do seu filho na escola, você tem abertura, como é a sua relação com a escola?

M - Sim, sim, já aconteceu dele chegar à casa e dizer: eu tô muito triste porque eu quis brincar com o B e ele não deixou. Pronto, claro que isto é normal com as crianças todas, não é..., mas dei uma palavrinha à professora para ter um pouco mais de atenção, que é estar no recreio para evitar o bullying que eventualmente possa acontecer, porque ele brinca muito só, mas já vai procurando um amiguinho ou outro para brincar, e como neste caso ele não era para defendê-lo, nem nada disso, porque ao longo da vida dele eu não vou estar sempre lá, ele também tem que aprender. Mas quando há alguma coisa que me preocupa eu tenho a abertura para falar com a professora e no que ela pode ajudar ela ajuda. Sim, sem dúvida nenhuma, sim.

Uma coisa também que se passou, hem, tenho muita dificuldade em engravidar e foi mesmo a última tentativa quando tivemos o F4 e o D (irmão gêmeo). Como já estávamos a desistir demos o nome para a adoção e passados 7 anos ligaram dizendo que tinham um bebé para nós e veio o ano passado o B aqui para casa que é adotado.

O F4 não reagiu muito bem porque, ahm, tínhamos a atenção virada para ele e a proteção toda, apesar de tentar fazer tudo igual ao irmão, ele não é privilegiado em nada. As vezes eu sou mais condescendente com ele do que com o irmão que tem uma capacidade de compreender as coisas mais fácil, não é?

Quando veio o B, o irmão mais novo, ele não reagia assim muito bem. Ignorava-o, até ficava um bocadinho violento, violento não no sentido de magoá-lo intencionalmente, mas fez questão de mostrar que aquele meritoriamente é que está a invadir. Mas aos poucos foi começando a criar uma cumplicidade, e agora são muito amigos, pegam-se, mas é normal de irmãos. Defende muito o irmão e agora e agora sim, já começa a aceitá-lo bem.

E até protege-o, vai fazer queixinhas: Ah, o B está lá fora, está a mexer na mangueira, o F4 não sei o quê! Portanto, já vem me fazendo queixinhas prá dizer que pode acontecer alguma coisa, portanto já se sente protetor em relação ao irmão, neste momento, neste momento.

De resto, há coisas que não há relação ao gêmeo. Já mexe bem no Ipad, nos jogos tem uma excelente memória, para se vestir, para tomar banho sozinho, tentamos que ele seja o mais independente possível. O que acontece algumas vezes nele é a incapacidade de gerir os sentimentos, quer para um lado quer para o mau, ou seja, quer para a euforia, felicidade, como para frustração e tristeza.

E - Como a escola lida com estas dificuldades?

M - A escola tenta acalmá-lo, tenta acalmá-lo e fazê-lo perceber o porque dele estar assim e de forma que ele desabafe, e, e, e, porque que está a ser assim, porque existem regras para serem cumpridas. O fato dele desabafar e dizer porque estava com raiva e porque estava chateado melhora significativamente o comportamento dele depois.

Porque muitas vezes, muitas vezes, ele portava-se mal e acabavam por pôr de castigo. E a verdade é que a primeira fase da pandemia foi bastante complicada para todos nós, porque estar 24 horas sobre 24 horas numa casa fechada não foi fácil. E, então na altura muitas vezes eu o punha de castigo e ele chorava, era um sentimento de raiva, mas ele nunca foi violento. Entretanto, acabou por pedir ajuda a uma psicóloga que ele, ele, olha na altura da creche, mas que eu criei um laço com ela que ela disse hum, se precisasse alguma vez que eu lhe podia ligar. Então, eu liguei e ela o que me aconselhou foi acalmá-lo, deixar que ele acalmasse e quando ele tivesse mais calmo tentar entender o quê da frustração dele. Hum, não é como se eu fosse amiga, mas compreendia a frustração.

E - Esse seu conhecimento é trocado com os professores, tanto de turma quanto o professor do ensino especial?

M - Nós fazemos, nós fazemos reuniões quinzenalmente e vamos sempre falando pelo Whatsapp, quando há alguma, quando há alguma hã, preocupação, ou quando há alguma dúvida, ou mesmo a professora, oh a professora, hoje aconteceu uma coisa engraçada e conta-me. As vezes são coisas simples numa criança de 7 anos, mas que para nós é uma conquista. Cada dia é uma conquista, não é?

E - Se você fosse falar os fatores facilitadores da inclusão e o que dificulta a inclusão o que você poderia falar?

M - Bom, é, bom, é assim, o facilitador é o fato dele estar lá desde os três anos, e também o fato de nós termos logo, hem, atacado, entre aspas, bombardeado com as terapias o que ajudou bastante no desenvolvimento dele e na inclusão.

Esta escola ele gosta mesmo muito da escola, sente-se em casa e é portanto um elemento facilitador, e também nota-se que existe muito carinho e empatia por parte da escola e ele como se sente acarinhado sente-se bem a vontade e está feliz!

Em relação às barreiras, claro que isto não é um mar de rosa, existe a parte negativa, as vezes ele é teimoso, mas tudo está a volta porque crianças são assim, a forma de lidar e de resolver pode ser diferente, mais tolerância, mais compreensão, éé ééé, é o que a pessoa vai aprendendo.

E - Durante este tempo que esteve na escola ele fez amizade que levou para os outros anos, é convidado para os aniversários, tem amigos?

M - Bem na realidade é assim, como ele é gêmeo ele acaba por arrasto. Mas, os aniversários foram até a sala dos cinco anos, por entanto houve o Covid e deixaram de haver aniversários. Antes disso todos os meninos da turma eram convidados, não eram só, ah eu quero convidar este, aquele e aquele. Por enquanto tem sido assim, se calhar, se calhar vai deixar de ser não é?

Mas até o pré-escolar o convite se estendia a todos os meninos da turma, portanto, logo ele também estava incluído. Com vírus nunca mais houve aniversários nenhum e normalmente como convidam o André o F4 geralmente é convidado, porque uuuu, os pais também sabem.

Outra coisa, também, que acontece na escola é, é, as crianças da turma como ele já vem de trás sabem que ele é uma criança diferente, por exemplo, uma das coisas que eu me recordo era quando havia aniversários, quando havia hã, outros, eles fazem um tesouro que a apresentação do tesouro é um acontecimento que houve nas férias, e depois os professores combinam um dia e aquela criança vai apresentar o tesouro. O tesouro é uma coisa que aprenderam de novo, mas que para eles é o ex-libris da, da, do, eles adoram porque é o dia deles.

Uma das coisas que nós reparamos é às vezes as crianças, ééé, falarem e a professora dizia: meninos não se esqueçam. O que que o F4 não gosta? E eles diziam (alunos): barulho! Então (professora)? Vamos falar baixo (todos os alunos diziam juntos)!

Mesmo os parabéns os meninos não cantavam a gritar porque sabiam que ele não gosta de barulho. Portanto as crianças aos poucos aperceberam-se que ele era diferente, mas ele não era

tratado como coitadinho, eles iam buscá-lo para brincar, e, e, e, mas, mas, mas aperceberam que, que, que ele era diferente.

Mesmo porque a parte mais chata do autismo é a parte de socialização, ele brinca muito só. Leva lá o seu brinquedo preferido, vai variando, mas também por vezes, (conexão falha). Mas agora ele gosta de *beyblade*, não sei se você sabe o que é? Na nossa altura era um pião, agora é um mais moderno, agora chama-se *beyblade*. Ele leva para a escola e os meninos vão brincar com ele porque ele tem o *beyblade*, éééé', pronto, mas apercebem-se, os da turma, os da turma. Mas claro ele já está a espera que há um momento que as crianças sejam mauzinhas, não é?

E - Quanto as expectativas de aprendizagem formal do seu filho, porque pelo que você falou o autismo dele é nível 1? Ou ele não está com o diagnóstico fechado?

M - Não, ele é acompanhado todos os anos para fazer uma, eles até dizem no Hospital Santa Maria que é o particular que ele é acompanhado, mas é uma consulta por ano. Eles fazem uma avaliação todos os anos e eles até dizem os diferentes níveis do autismo, o nível dele é 1.

O que eu acho é que está lá, nunca vai deixar de estar, não temos ilusão. Agora, o que eu quero é que ele seja uma pessoa, um miúdo mais independente possível e que consiga acompanhar a nível de escolar e que consiga descobrir qual é a vocação que ele tem porque a partir do momento que ele descubra eu acho que ele vai ser muito bom. Que geralmente é o que acontece com essas crianças, seja em letras, seja em números, seja na informática, seja Whatever, ah, uh, seja na música, não que se seja, há crianças que a partir do momento que ele descobrir a vocação dele é aí que vamos investir. O que nós queremos é que ele faça o percurso normal académico.

E - E por enquanto a escola corresponde as habilidades dele na sua percepção?

M - Sim, sim, sim, sim, sim. Eles já o conhecem, é como eu estava a dizer ainda há pouco. O colégio para ele é a segunda casa, ele gosta de ir, se ele não gostasse, se fosse maltratado ele dizia que não queria ir, mas ele quer.

Claro que as vezes ele não quer fazer a tarefa de casa, (não entendi 31:38), diz que não tem trabalho de casa.

- Tens trabalho de casa hoje? Eu já sei, só as segundas é que eles não têm trabalho de casa. Faça a pergunta só para ver o que quê ele responde. Tens trabalho de casa hoje?

- Não mamã eu já fiz os trabalhos de casa todos.

- Mentira! Olha que eu vou dizer ao Padre! (risos) O Padre da escola.

- No, no, no, no, no, no (responde o filho), fica logo todo assustado e vai logo buscar os trabalhos de casa.

E outra coisa que nessas crianças é fundamental são as regras e rotinas, rotinas. Rotinas, rotinas, rotinas! Tudo que saia da rotina nós temos que avisar com mais antecedência possível. Por exemplo: amanhã é feriado, então temos que dizer, então como você sabe amanhã é feriado, não há escola, não vá à escola, vamos ficar todos em casa. Mas como na cabeça dele é tudo programado, até porque tem o horário de entrada, ele diz: mamã, hoje vou ter organização, depois vou ter inglês, depois vou ter educação física, depois vou ter almoço, e depois vou ter não sei o quê, e depois vou ter o lanche. Todos os dias ele sabe de cor o que vai ter.

É muito importante ele antes de sair de casa o que que neste dia vai acontecer, por exemplo, ontem foi o dia mundial da criança e eu avisei: olha, amanhã é o dia mundial da criança a professora disse que todos os meninos podiam levar a bicicleta para a escola. Amanhã vamos levar a bicicleta para a escola. Nada, eles não gostam muito de surpresas, já é sair da rotina, já é sair das regras. Eles têm que ter muitas regras.

E - Esta preparação que você está falando, a escola também prepara ele? Precisa de uma maneira mais individualizada?

M - De uma maneira individualizada não, mas quando há algo diferente eles avisam todos os alunos. Porque todas as crianças precisam de regras, mas no caso dele é importante repetir. Tudo que saia da rotina, claro, por exemplo, eu hoje vou buscá-lo na escola e eu já lhe disse: olha F4, hoje a mamãe vai buscar-lhe na escola e ficamos um bocadinho no Parque das Conchas para brincarmos um bocadinho.

Mas se eu não tivesse avisado não era grave! Eu ia buscá-lo lá na escola e dizia: olha F4, que ir um bocadinho no Parque das Conchas? Ele dizia que sim e não é por aí, não é por aí, também não é assim tão radical a mudança de rotina.

É chegar-se a casa, descalçar-se, ir logo tomar banho, por o pijama, fazer o trabalho de casa, brincar um bocadinho, jantar, ver um bocadinho de Ipad e cama. Todos os dias é esta a rotina, e ele já sabe, portanto nem é preciso estar constantemente em cima. Para ir lavar os dentes, claro, estas coisas. Não é preciso estar em cima porque é assim, já é quase robô (risos). Mas tem que ser, tem que ser para mim também para facilitar quando ele está em casa.

E4, dizem que tem filho com autismo tem um período que vai do luto à luta. Você já ouviu falar? Você passou por isto?

Passei, passei, porque é assim: sabia que alguma coisa não estava bem. Mas não estava à espera porque ouve-se falar, mas a pessoa não tem bem a noção do realmente é e do que espera. Na realidade foi tirar o tapete, completamente, mas felizmente eu e o meu marido fomos bastante otimistas. Sentamos e dizemos: E agora? Qual é o próximo passo e o que temos que fazer para ele ter a melhor qualidade de vida possível e pronto?

Então fomos logo, nos informamos com quem que ele pode ir, tivemos mais que uma opinião, apesar do diagnóstico já estar feito, queríamos saber ééé, fomos a 3 ou 4 neuropediatras, ééé hummm, para, para, ver que tipo de terapias é que tínhamos que fazer, que tipo de apoio é que podíamos ter, quer do Estado quer em nível financeiro que são poucos ééé, hum, e acabamos pela calma, e depois do luto ir a luta. É exatamente isso que aconteceu.

E também não tive muito tempo a pensar porque é tudo muito, é tudo muito surpreso, num num, a pessoa num num, quando cai em si, num, num, é ir em frente, não há outra, mas não pois coitadinho! Se calhar se fosse filho único eu teria reagido de outra forma, o facto de ser gêmeo o irmão sempre puxou muito por ele. Portanto foi uma mais valia para ele, foi uma mais valia.

E - Tem algum caso de autismo na sua família? Ou na família do seu marido?

M - Não, não tem

E - Há algo há mais que deseja acrescentar?

M - Uma coisa também foi a falta de vista, eu fui ao oftalmologista mas não foi é que tivéssemos notado falta de vista, fomos pela idade, não é? E disseram que ele estigmatismo e um dos receios era que ele não quisesse usar os óculos.

A oftalmologista disse-me logo: olha não se preocupe com isso porque ao por os óculos ele vai ver melhor e por isso ele depois vai procurar os óculos. E realmente foi o que aconteceu, teve vergonha no primeiro dia de entrar na sala, mas já havia uma menina ou dois que já tinham óculos hã, por isso, por isso, foi bom. Tem se adaptado bem.

E - Que bom que ele se adaptou rápido.

E - O Pec's que você falou, ele começou a utilizar com 4 anos?

M - Não, não, não, começou a utilizar com os 2 anos e meio.

E - E ele usou até que idade?

- Ele usou até quase 4, até começar a verbalizar. Mas com 4 anos ele já conseguia falar palavras soltas, não fazia frases. Começou a fazer mamã, apontar, a partir dos 5 anos ele começou a fazer frases com sentido, com intenção.

E - Ele tinha aqueles movimentos de fleeping, de enfileirar carrinhos.

M - Sim, sim, de estereotipias, por exemplo, deitava no chão com o carro para ver as rodas de um lado para o outro (mostra com o braço o movimento de um carrinho indo para frente e para trás).

Fazia o fleeping assim (balança as duas mãos a altura da cabeça), fazia o fleeping. Por exemplo, pegava no lápis assim com a mão (segura o lápis na altura dos olhos e faz um movimento com o braço de esquerda para direita, segue o lápis com os olhos, mas não mexe a cabeça). Também é uma estereotipia, há estereotipias que são comuns a eles todos.

Por exemplo: ele faz isto, ele faz isto, ele faz isto? E nós: sim, sim, sim. E eu (verbalizou um som como se já não tivesse mais dúvidas do diagnóstico) porque é comum a todos eles. Também tinha o que é chamado fotofobia, acho eu, que faz muita impressão à claridade. Que também disseram que era normal nessas crianças.

Ahmmm, na alimentação ele é um bocadinho esquisito, mas tem a ver com as texturas. Tem que ser tudo separado: primeiro a carne, depois a massa, depois não sei o quê, não há cá misturas.

F4, muito obrigada pela entrevista! Você me ajudou muito.

Obs.: Após realizarmos a análise de conteúdo entramos em contato com a entrevistada para responder algumas questões que nos faziam falta.

Apêndice XXI - Entrevista E5

Entrevistadora (E) - Vamos começar a gravar

E - Gostava de agradecer novamente a gentileza de participar desta pesquisa e reforçar que esta entrevista faz parte do trabalho de mestrado em educação especial que tem o objetivo de analisar a percepção dos pais com filhos com autismo no Ensino Regular. Peço permissão para gravar a entrevista e informo que todos os dados recolhidos serão de uso exclusivo desta pesquisa. A gravação será apagada assim que o trabalho for finalizado. Fique à vontade para responder as questões, pular aquelas que desejar e acrescentar algo que achar necessário. Muito obrigada pela gentileza de estar aqui comigo.

E - Você concorda com a entrevista?

M - Sim

E - Vamos começar com alguns dados pessoais

Nome: F5

Idade da mãe quando o filho nasceu - 40

Idade do pai quando o filho nasceu - 42

Zona de residência - Alverga

Estado civil: Casada

Escolaridade do mãe - Licenciatura - Professora

Escolaridade do pai - Ensino secundário - Trabalha em um Armazém de Logística

Número de filhos? Três filhos

Idade das crianças: 9 anos (diagnosticado com autismo), 11 menina, 6 menino

Ano de escolaridade do filho: Em teoria está no terceiro ano, está inserido numa turma de 3º ano

Escola privada

E - Como foi conseguir a vaga para o seu filho na escola privada? Encontrou alguma dificuldade?

M - Não porque eles estudam neste colégio é onde estou há muitos anos, não, não, foi difícil.

E - Na sua percepção é difícil para mães de crianças com autismo encontrar escolas privadas para o filho com autismo?

M - Não tenho noção, eu não faço ideia. Eu sei que nas escolas públicas eles têm prioridade, ou seja, nós aqui em Portugal se formos para uma escola pública somos obrigados a ficar na escola da área de residência, não nos é permitido escolher a escola, a não ser que com muita justificação que fique na área de dos pais trabalham.

Imagine, eu moro em Alverca, mas trabalho em Lisboa e poderia ter meus filhos aqui numa escola pública junto ao meu local de trabalho.

Tirando isso, se for escola pública somos obrigados a tê-los na área de residência e que crianças autistas e com problemas os pais tem direito a opção, portanto tem direito, podem escolher a escola que querem ficar independentemente da área de residência. Isto se for pública, no caso do privado eu não faço ideia. Eu já trabalhava cá há alguns anos antes do F5 nascer e, portanto, me escrevi ele entrou automaticamente eu não tive dificuldade nenhuma e nem tenho noção se é difícil essas crianças serem aceitas nas privadas ou não.

E - Quais os comprometimentos que o F5 apresenta?

M - O F5 tem vários, tem um comprometimento grave a nível motor, motricidade fina e motricidade grossa. Ele está inserido numa turma de terceiro ano, mas ele está a fazer o primeiro ano, é como se ele estivesse no primeiro ano, então ele tem um comprometimento intelectual grande, portanto ele não aprende como as outras pessoas, não faz as aprendizagens ao ritmo das outras crianças e nem da mesma maneira.

Portanto além da dificuldade a nível social, eu acho que o F5 apesar de tudo é uma criança bastante sociável, dentro das suas especificidades.

Portanto, o que eu noto mais é essa dificuldade em aprender, portanto, não acompanha a turma, faz muitas coisas fora da turma, portanto, é como se o F5 fosse, ele tem 9 anos e é como se ele fosse uma criança de 3 ou 4 num corpo grande. Criança crescida, mas como se fosse tudo mais pequeno.

E - Então ele tem autismo mais deficiência intelectual?

M - Não, não, nunca foi diagnosticado com deficiência intelectual. Ele só foi diagnosticado com autismo. Mas ele faz as aprendizagens, portanto, ele tem autismo a nível moderado, não é uma coisa leve, portanto, o que dificulta as aprendizagens dele. Então, faz, mas não faz de uma maneira normal. Faz no ritmo dele, para lhe dar um exemplo: outras crianças cá

no colégio andam a ler juntando as sílabas, né? E o F5 não, o F5 aquilo que lê ele aprende pelo Método Global, e portanto, ele basicamente decora palavras, lê porque tem as palavras decoradas. Ele não é capaz de juntar as sílabas para ler.

E - Como é a articulação dos professores?

Nós aqui no colégio temos uma outra coisa, que é o Núcleo de Apoio Educativo, portanto é tudo articulado. Há um sítio aqui no colégio com professores de ensino especial que ajudam estas crianças, estas e outras, crianças com doenças ou dificuldades, e portanto, o F5 desde muito cedo foi incluído no núcleo e portanto, por exemplo, tudo que é Português e Matemática ele não trabalha na sala de aula, ele vai trabalhar no núcleo com esta professora de Ensino Especial, e na sala faz Ciências adaptada, Educação Física, Música, Artes, Inglês, sendo que é tudo adaptado e sendo que estes professores tem semanalmente um tempo individual com F5 além do tempo em que ele está com a turma.

E - Você tem expectativa futura relativamente às aprendizagens do F5?

M - Como eu vou te explicar isto? Ah, as expectativas quanto ao F5 nunca foram muito altas porque a partir do momento em que nós percebemos das dificuldades que ele tinha, quer dizer num, ah, nunca, nunca esperamos muito. Eh, eh, mas não, nunca, nunca tracei objetivos ou metas para ele alcançar assim, vamos indo, vamos produzindo tanto, a escola em sido fundamental e tem, tem, assim, aliás, eu acho que ele até faz mais na escola do que aquilo que eu vejo, pelo menos o que eu percebo através dos professores, que ele dá mais do que aquilo que a partida eu já estou a espera, porque já tem já conhecia outras crianças, assim as expectativas que eu tinha em relação a ele não são altas e portanto o que nos tentamos por, o tentamos é obter objetivos realistas e pequenos para que ele vá dando pequenos passos e vá alcançando esses objetivos, e portanto e a escola em acompanhado muito bem, quer dizer, não vejo como poderia fazer melhor do que está a fazer.

E - Como são as estratégias e as atividades que são implementadas na turma para a inclusão dele?

M - Bem aí eu não estou lá e não vejo, mas eu sei que todos os colegas conhecem bem o F5 e as especificidades dele e portanto, tudo tudo que a turma, quando ele está na turma eu sei que faz algo semelhante a todos os outros, mas depois é adaptado as características dele. Por exemplo quando ele apresenta trabalhos como os outros meninos, embora vendo que o conteúdo não é igual

ao dos outros, se é preciso fazer um trabalho de grupo, se é preciso fazer uma apresentação, se é preciso fazer uma história, o F5 faz a mesma embora faz na medida em que consegue com ajuda ou mas faz. É, é, é tudo adaptado o currículo, a avaliação, tudo, tudo.

E - Você como professora da escola, como é acompanhar a inclusão do F5, uma vez que está sempre em contato com os professores? Participa de reuniões?

M - Não, não, embora nós tínhamos reuniões formais quando é preciso, e, e, pronto, quando justifica, mas, mas, que um, um, muito contacto informal, diário, porque de facto conheço todos os professores e falo com ele quase todos os dias e, portanto, é muito informal. E, enquanto pais fomos sempre acompanhando e vendo e puxando cada vez um bocadinho mais para ver onde é que ele vai.

E - Vejo que está com o tempo corrido, vou fazer a última pergunta

M - Não, não sem estresse.

E - Quais são as dificuldades e as facilidades que você vê no processo de inclusão do seu filho? O que facilita e quais os fatores que impedem a inclusão a seu ver?

M - Bem eu acho que o principal impedimento é o o o trabalho extra que se tem que ter com uma criança destas. Qualquer professor que tenha, que seja um professor que tenha uma única turma que acompanha várias horas, várias horas, ou um professor que tenha várias turmas e por isso tem que se desdobrar por muitos alunos e com muitas coisas por fazer, acho que a principal barreira é esta. É esta, do, do, da exigência que uma criança desta traz ao professor ou aos professores. Por que é preciso um trabalho diferente, é preciso um trabalho extra. Esta é logo a primeira coisa.

É a dificuldade que eles tem muitas vezes aquilo que se faz, tem que se conhecer bem a criança, é difícil até acertar, é preciso fazer de várias maneira e arranjar várias estratégias porque muitas há coisas que não resultam e portanto é preciso aqui haver um certo jogo de cintura pra, pra, poder chegar a uma criança desta, conhecê-la e incluí-la plenamente naquilo que se está a fazer e sempre tem que ser adaptado. Esta inclusão nunca pode ser, não pode ser iiiiii, não se pode ter a ilusão de que se inclui tratando da mesma maneira que os outros, tem que ser adaptado, senão não dá, tem que se tratar cada um como é, i, i, i, tratar uma criança desta é preciso mesmo um olhar para ela e perceber como é que lá chega e portanto por tentativa e erro, isso dá trabalho.

É preciso uma relação, uma relação aqui por traz entre o aluno e o professor pode não ser uma coisa imediata, não sentimos a mesma empatia por todas as pessoas, ah, é preciso ser trabalhada, isto eu acho que é um dos impedimentos. Todo este trabalho que dá e que é uma coisa de construção que não pode, por exemplo, aqueles, aqueles, meninos que têm um professor todos os anos ou que têm mais do que um até por ano, é, dificulta muitíssimo mais este, esta inclusão eu acho.

Em relação a ao que facilita bem, depende de criança para criança, no meu caso, portanto como eu digo, o F5 é até uma criança bastante sociável, e quando no princípio me dizia que achava que eles querem estar e querem participar eu vejo o F5 assim, eu vejo ele fica triste quando ele não vai, ele não participa e quando lhe dizem que ele não é capaz que de fato ele quer estar, quer participar, quer fazer como os outros, embora não consiga fazer da mesma maneira que os outros. Ehhh, ummm, portanto, o que que facilita o que que aqui neste colégio foi facilitador desta inclusão: foi haver esta disponibilidade enorme dos professores, de todos, em conhecer o F5 em estar com ele mais tempo e investir nele, eeeee, também, também facilita o fato de o F5 ter vontade e de não desistir, porque ele nunca desiste.

E - Quando você percebeu que seu filho tinha autismo?

M - Por volta de, entre os dois e três anos. Eu acho que no princípio ele teve uma evolução normal, sendo que ele não era o primeiro filho, então já tinha uma filha mais velha, despachada e espertalhona e muito, tinha boas referências, não é? Da primeira. Já sabia a partida o que era mais ou menos esperado do desenvolvimento de uma criança a cada idade e o F5 a princípio começou a desenvolver de uma maneira normal, a falar, e depois a partir de certo ponto parece que ele começou a regredir, e portanto, e, com muito, com muitos comportamentos repetitivos, com coisa até que não fazia muito sentido, que tinha medo de andar de marcha atrás no carro, o carro recua ele reagia, ele não gostava, ou tinha uma obsessão de fechar as portas dos armários todas lá de casa, nunca podia estar com as portas abertas. Tanto que foram pequenas coisas que forma (para um pouco e pensa), tinha também um discurso muito repetitivo e sempre a volta da mesma coisa, e ele sempre gostou de muitos números e de letras e, portanto, repetia, ia à rua e lia as matrículas dos carros, por exemplo, sempre. Isso chamou atenção, há alguma coisa aqui que não estava bem.

E - Você já tinha conhecimento sobre o autismo antes do F5?

M - Já porque já tinha tido alunos, embora, não tão graves como o F5, eu já tinha tido alguns alunos diagnosticados com autismo, mas mais leve.

E - Na sua família há outros casos de autismo?

M - Não, não tem. Não da minha parte não há ninguém, eeeeeeee, na família do meu marido há um caso, mas já está muito distante, já é neta de um primo direito, portanto se já tem alguma ligação.

E - Seu tempo é corrido e eu tentei fazer a entrevista mais curtinha, acho que você está no intervalo.

M - Não, não, hoje não tenho mais aulas. Hoje é o dia que estou mais livre. Tenho coisas para fazer, mas já não atendo aulas. Se precisar de mais alguma coisa eu respondo.

E - Muito obrigada! Ai que bom E5! Então deixa eu ver aqui, eu peço desculpas, eu fico com medo de te incomodar demais.

M - Não, não, eu é que posso não estar a responder adequadamente.

E - Não, perfeito, as suas respostas são perfeitas! A participação do seu filho na turma você já respondeu, não é? Como ele participa na aula e como ele é a interação dele como os colegas.

M - Sim, ele não participa imenso, não é? Vai participando, como pode e interage

E - Ele faz uma atividade e a turma outra? Ele está no primeiro ano e a turma no terceiro, como você falou, como funciona?

M - Onde ele trabalha, os conteúdos do primeiro ano a Português e a matemática ele não está com a turma, ele sai da turma e vai para ir para, para o que nós chamamos de núcleo aqui no colégio que é uma sala com uma professora de ensino especial, portanto, tem uma professora de ensino especial que vai ficar com ele só o português e a matemática a nível do primeiro ano. Todo o resto que ele faz na turma ele trabalha os mesmos temas que os outros, mas de uma maneira mais simples, por exemplos as ciências, se estiver a dar o corpo humano, o F5 deu como os outros, quer dizer como os outros, eeeee, deu a mesma matéria, mas com conteúdos mais simples, não decorou os nomes dos ossos, não decorou e pronto, com certeza os outros aprofundaram muito mais e sabiam muito mais. Mas o tema era o mesmo, mas o que se trabalha com os colegas é o mesmo tema sendo que é muito mais simplificado.

E - Então este currículo individualizado ele é feito junto com você?

M - Aqui no colégio não foi, não sei se é hábito ser ou não, mas como, também confio muito nas professoras que conheço muito bem, sobretudo a de ensino especial, portanto foi feito aqui internamente com os professores e eu não participei. Não sei se é suposto os pais participarem ou não.

E - O que significa inclusão para você?

M - Acho que é muito trabalho, incluir tem que ser adaptado, tem que se tratar cada um como é, é preciso um olhar diferenciado.

E - O seu filho tem amigos fora da escola?

M - Tem, tem, tem os vizinhos, no sítio em que moramos tem algumas crianças mais ou menos da mesma idade e ele brinca com os irmãos brincam com os vizinhos ele brinca também. Esses são os amigos dele fora da escola. (sorriso de mãe)

M - O F5 tem os amigos na escola?

E - Apesar dele ter aqui, quer dizer os colegas, aaaa os colegas conhecem o bem, sabem as especificidades dele e ajudam-no, mas não são amigos como os outros, porque brincam juntos, porque tem afinidades, porque (pensando), são amigos do F5 porque sabem como ele é, ajudam-no e acompanham-no e não se estabelece uma relação de amizade como se estabelece com outros porque querem ir brincar lá para fora, querem estar juntos e aqui há um bocadinho, acho que aqui os colegas tem um bocadinho de noção de responsabilidade de cuidar do outro porque ele é como é e precisa de ajuda, não que ele consiga estabelecer uma relação de amizade como as outras crianças conseguem.

Mesmo os nossos vizinhos, ééééé, quando, ééééé, ao pé de casa quando eles se juntam para brincar, quer dizer, vai porque vai com os irmãos, porque se fosse sozinho acredito que não iria.

E - Como você percebe a reação das outras famílias em ter seu filho incluído na turma um aluno?

M - Isso eu não tenho noção. Não, não sei, não sei mesmo. Não faço ideia se já houve algum comentário, alguma coisa, alguma dificuldade, eu não sei, não faço ideia.

Eu não sei porque não tenho contato com as outras mães dos meninos desta turma, portanto, não tenho qualquer proximidade, não faço ideia como elas percebem isto.

Eu acho que eles são um bocadinho indiferente, não há nenhum problema, não há nenhum problema, não parece que isso seja um ponto.

E - Como você vê a inclusão do seu filho nesta escola?

M - Eu vejo bastante bem, eu acho que aqui houve um, quer dizer, também tem vários anos, ele está acá há 7 anos, não há 4, 5, háááá, 3, 3 tá no terceiro ano, repetiu uma vez no....., tá acá há 6 anos, ele repetiu o 5. Portanto, ele entrou com 4, fez os 4, o pré-escolar, fez mais duas vezes os 5 anos no pré-escolar, então como ele é de novembro decidimos que ele faria mais uma vez o último ano do pré-escolar, e portanto, agora com mais três anos do primeiro ciclo ele está cá há 6 anos. E, portanto, isto foi, foi, foi muito gradual, e portanto, eee tem sido cada vez melhor, porque cada vez há mais, conhecem melhor o F5 é um trabalho mais personalizado e portanto eu diria que a inclusão tem sido, acho que não poderia ser melhor. Agora da, da, da, quer dizer agora eu estou cá (refere-se que está na escola), mas também não estou na sala de aula, portanto não vejo o que quê lá se passa, né? Mas para aquilo que percebo parece-me muito bem. Acho que eu não teria, nem pensar o mesmo acompanhamento noutra sítio, e mesmo cá dentro acho que beneficia um bocadinho por ser meu filho, e como as professoras como conhecem com muita proximidade acho que têm uma atenção especial. Posso estar enganada, mas parece-me, também acontece isto.

M - Muito obrigada pela entrevista e por estender seu tempo comigo!

Obs.: Após realizarmos a análise de conteúdo entramos em contato com a entrevistada para responder algumas questões que nos faziam falta.

Apêndice XXII- Guião de Entrevista aos Pais

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PAIS

I. Tema: A Inclusão de uma criança com Autismo no Ensino Regular: Percepção dos pais

II. Objetivo Geral: Analisar a percepção de pais relativamente à inclusão do filho com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Regular.

Blocos	Objetivos Específicos	Para um formulário de Questões
A Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que pretende efetuar-se. - Criar condições que facilitem a motivação do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre o objetivo do trabalho. - Solicitar a sua colaboração. - Assegurar o anonimato das informações/opiniões do entrevistado. - Pedir autorização para gravar a entrevista.
B Percepção dos pais relativamente à inclusão do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a percepção dos pais relativamente à inclusão do aluno no Ensino Regular 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir ao entrevistado que nos conte sua percepção relativamente: - À inclusão do filho na turma. - À inclusão do filho na escola. - Á interação com os colegas - À aquisição das aprendizagens formais.
C Percepção dos pais relativamente às barreiras no processo de inclusão do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a percepção dos pais relativamente às barreiras ao processo de inclusão do aluno no Ensino Regular 	<p>Solicitar ao entrevistado que nos conte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se encontra dificuldades no processo de inclusão do filho. - Como percebe o desenvolvimento das aprendizagens formais. - Como percebe a implementação das medidas de suporte e aprendizagem. - Como percebe a articulação da escola com a família.

Blocos	Objetivos Específicos	Para um formulário de Questões
D Percepção dos pais relativamente aos factores facilitadores no processo de inclusão do aluno	- Conhecer os factores facilitadores relativamente ao processo de inclusão do aluno no Ensino Regular	Solicitar ao entrevistado que nos conte sobre: - O que facilita a inclusão do filho na escola. - Como é percebido o acolhimento do aluno na escola.
E Percepção dos pais relativamente ao desenvolvimento das aprendizagens formais	- Conhecer como os pais percecionam o desenvolvimento das aprendizagens formais do filho no Ensino Regular	Perguntar aos pais: - Como está a correr o desenvolvimento das aprendizagens formais. - Se o desenvolvimento das aprendizagens formais está a corresponder as expectativas.
F Expectativas futuras relativamente às aprendizagens formais	- Conhecer como os pais percebem as dificuldades do filho e quais seriam as expectativas futuras relativamente às aprendizagens formais	- Solicitar aos entrevistados que nos conte: - Como a família percebe o défice cognitivo (se houver). - Quais as expectativas futuras relativamente. às aprendizagens formais
G Dados complementares	- Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos que considere pertinentes.	

