

**Senso de autoeficácia dos professores na inclusão
de um aluno com autismo na Educação Infantil.**

Rosanita Moschini Vargas

Monografia apresentada como exigência parcial do Curso de Especialização Psicologia
– Ênfase em Infância e Família: avaliação, prevenção e intervenção –
sob orientação da Profa. Dra. Cleonice Alves Bosa e
co-orientação da Profa. Dra. Cláudia Sanini.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Porto Alegre, março de 2015.

Dedicatória

À Helena, meu amor pra vida toda.

Agradecimentos

Agradeço à **Profa. Dra. Cleonice Alves Bosa**, por seu olhar apurado, por suas contribuições, pela sua disponibilidade e aceitação do convite em orientar este estudo.

Agradeço à **Profa. Dra. Cláudia Sanini**, pela incansável busca da excelência deste estudo. Por permitir que a trajetória em busca dessa excelência fosse leve e gradual, favorecendo o processo e possibilitando aprendizagens. Pois isso, também, tem relação com o olhar apurado, e ao tempo de aprender do outro e, principalmente, em generosidade para com o próximo. Foste fundamental nesse processo, co-orientando este trabalho.

Ao **Prof. César Augusto Piccinini** por proporcionar a complementação de meu aprendizado acerca da metodologia de pesquisa, por orientar incansavelmente durante o curso de especialização frente às tratativas burocráticas do mesmo e por contribuir com seu humor inigualável os sólidos conhecimentos científicos em minha formação.

Ao **Programa de Pós-graduação em Psicologia**, pela oportunidade de aperfeiçoamento acadêmico e profissional.

Ao grupo de pesquisa **NIEPED**, por propiciar os dados necessários a este estudo.

À minha **família** por promover minha formação inicial, e por favorecer o entendimento de que possamos nos tornar melhores a cada dia e temos o compromisso de utilizarmos isso a favor do próximo.

Ao meu esposo **Marcelo Fracaro Vargas** por me apoiar frente às minhas escolhas e ser um companheiro para todas as horas, compreendendo minhas ausências em prol da conclusão desta monografia.

Às minhas colegas da Especialização em Infância e Família, pelas trocas durante as aulas e, em especial, a **Fabíola Scherer Cortezia**, **Caren Schultes Borges** e **Beatriz Zinelli**, que além de colegas se tornaram amigas, pelo companheirismo durante o curso e, principalmente, pelos espaços de pensamento que construímos acerca de nossas práticas profissionais e acadêmicas.

A todas as pessoas que forma direta ou indireta contribuíram neste trabalho, em especial a **Juliane Sperotto Moschini** e a **Carolina Schafer**.

Epígrafe

“Evoluir é perceber que incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes! Alunos diferentes terão oportunidades diferentes, para que o ensino alcance os mesmos objetivos. Incluir é abandonar estereótipos”.

Gilberto de Lima Garcias

SUMÁRIO

	Pág.
Resumo.....	07
Capítulo I	
Introdução.....	09
1. Inclusão Escolar.....	09
2. Autismo.....	12
3. Crenças e senso de autoeficácia do Professor.....	19
4. Justificativa e objetivos do estudo.....	23
Capítulo II	
2. Método.....	25
2.1 Participantes.....	25
2.2 Delineamento.....	25
2.3 Instrumento.....	25
2.4 Procedimentos.....	25
2.5 Considerações Éticas.....	25
2.6 Análise dos Dados.....	26
Capítulo III	
Resultados e Discussão.....	27
Capítulo VI	
Considerações Finais.....	35
Referências.....	39
Anexo	
Anexo A.....	47

LISTA DE TABELAS

	Pag.
Tabela 1: <i>Matriz Geral das Categorias e Subcategorias do Senso de Autoeficácia das Professoras</i>	27

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar o senso de autoeficácia de duas professoras de um aluno incluído na educação infantil de uma escola privada em Porto Alegre/RS. Para isso foi realizada uma revisão de literatura, contemplando as principais leis que normatizam a inclusão na educação mundial e brasileira. Assim como, a retomada histórica acerca do autismo e as características do transtorno a partir do DSM-5. Bem como, a conceituação de senso de autoeficácia do professor quando trabalhando com pessoas com necessidades educacionais especiais. Para isso, desenvolveu-se uma entrevista estruturada com as duas professoras, que teve como eixos norteadores: 1) Conhecimento sobre autismo; 2) Sentimentos em relação ao trabalho; 3) Estratégias utilizadas; 4) Percepção sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, e 5) Apoio e orientações recebidas. Utilizou-se o delineamento de estudo de caso múltiplo, cujos dados foram averiguados a partir da análise de conteúdo. Os resultados dessa análise geraram cinco categorias: 1) Autismo; 2) Sentimentos em relação ao trabalho; 3) Prática Pedagógica; 4) Percepção sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança e 5) Apoio e orientação recebidos. Através dessa pesquisa foi possível constatar que são poucos os conhecimentos sobre autismo por parte das professoras e suas práticas ainda estão respaldadas em “tentativa e erro”. Essas professoras demonstraram empatia em relação ao aluno, favorecendo o vínculo e mantendo a atenção mais nas características pessoais do que no diagnóstico do aluno, e esse fator estimula o reconhecimento das aprendizagens desenvolvidas pela criança. Além disso, mesmo com o fortalecimento da relação entre família e escola, através do compartilhamento de informações e materiais informativos sobre o transtorno, as professoras ainda consideram pouco para o desenvolvimento desse aluno. Frente às categorias analisadas, conclui-se que, as professoras mantiveram boa expectativa de autoeficácia frente à inclusão do aluno, principalmente, no que se refere ao manejo, aprendizagem e relação com o mesmo. Não obstante, constata-se a necessidade de formação continuada, a fim de potencializar as práticas em sala de aula, diminuindo o estresse e favorecendo a aprendizagem do aluno, tendo como objetivo uma maior intencionalidade e conhecimento acerca do Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-chave: Educação Infantil, Autoeficácia, Inclusão Escolar, Transtorno do Espectro do Autismo.

ABSTRACT

This study had the objective of investigating two teacher's sense of self-efficacy about a student who was included in early childhood education at a private school in Porto Alegre / RS. For this a literature review was conducted, covering the main laws that regulate the inclusion in the global and Brazilian education. In addition to this, the historical resumed about autism the features of the disorder from the DSM-5. As well as the teacher's conceptualization of sense of self-efficacy when working with people who have special educational needs. For this, a structured interview was developed with the two teachers which had as guiding principles: 1) Knowledge of autism; 2) Feelings about work; 3) used strategies; 4) Perception about the children's development of language and 5) received support and guidance. It was used the design of study of multiple case whose data were checked from content analysis. The results of this analysis generated five categories: 1) Autism; 2) Feelings about work; 3) Teaching practice; 4) Perception about the child's development of language and 5) received support and guidance. Through this research it was possible to show that there is little knowledge by teachers about autism and their are still supported by "try and mistake". These teachers showed empathy with the student, favoring the bond and holding the attention more on personal characteristics than in the student's diagnosis and this factor stimulates the recognition of learning developed by the child. Besides, even with the strengthen of the relationship between family and school, through the sharing of information and materials about the disorder, the teachers still consider little for this student's development. Facing the analyzed categories, it is concluded that the teachers kept good expectation of self-efficacy about the student's inclusion mainly in relation to the management, learning and relationship with the student. Nevertheless, there has been the need for continuing education in order to improve the practices in the classroom, reducing stress and promoting the student's learning aiming a greater intentionality and knowledge about Autism Spectrum Disorder.

Keywords: Early Childhood Education, Self-efficacy, School Inclusion, Autism Spectrum Disorder.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Este estudo visa explicitar o percurso do processo investigativo, que serviu para a pesquisa a ser desenvolvida como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Infância e Família: avaliação, prevenção e intervenção, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A temática deste projeto foi influenciada por minha trajetória profissional e acadêmica, como educadora e psicopedagoga, uma vez que, a relação professor-aluno, no que se refere ao senso de autoeficácia do professor, mais especificamente no contexto dos Transtornos do Espectro Autista e da inclusão escolar, é um tema que ainda necessita de maior investigação (Sanini, 2011). Dessa forma, se faz necessário o pensar frente a essa relação, bem como, dar voz aos professores que convivem com alunos com esse diagnóstico, a fim de compreender seu senso de autoeficácia para o adequado desempenho de seu trabalho na educação infantil.

Em vista disto, entende-se que as percepções do professor são determinantes frente à metodologia empregada na educação da criança com autismo e sua maneira de se relacionar com a mesma.

1. Inclusão Escolar

Pensar em Educação Inclusiva, nos remete à legislação que ampara e demarca os principais marcos históricos em termos da inclusão¹ escolar de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na escola comum. Uma vez que, por ser considerado movimento mundial, portanto, uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeia-se em defesa dos direitos de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação (Brasil, 2008).

Nesse contexto, a inclusão escolar vem, ao longo de décadas, se constituindo no Brasil a partir de medidas dos órgãos responsáveis pela condução das políticas nacionais na área de educação especial. Assim, podemos destacar que o direito à educação é afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948),

¹ Aqui não contemplamos a diferenciação entre *integração* e *inclusão*. O termo *inclusão* é apoiado em Santos (2002), utilizando inclusão como sinônimo de integração.

que deflagra que toda a criança tem direito à educação, assim como, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, proferida em Jomtien/Tailândia (Brasil, 1990), que fundamenta a educação como um direito de todos, e destaca como real papel da escola a garantia de aprendizagem (Brasil, 1990).

Entre outros documentos que o Brasil também é signatário temos a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), que é de suma importância por servir de referência para a implementação de Políticas Públicas para a Inclusão Escolar. Nesta declaração é instituída a educação inclusiva como compromisso mundial, garantindo, no contexto de mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço e durante a formação. Por fim, a Declaração de Salamanca ainda traz em seu texto o princípio fundamental de escola inclusiva, como aquele em que todas as crianças aprendem juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, comprometendo as escolas inclusivas a reconhecer e responderem às necessidades diversas de seu alunado (Brasil, 1994).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências - Convenção de Guatemala de 28 de maio de 1999 (Brasil, 2001) - surge como um documento, que define o que é discriminação, conceituando “deficiência” e orientando como se deve proceder a fim de eliminar qualquer discriminação. No Brasil, como lei ordinária, possibilitou a reinterpretção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996).

Mais especificamente, no contexto Brasileiro, o marco nesse processo é a Constituição Federal (Brasil, 1988) que, até então, não continha nenhuma política pública que contemplasse o acesso universal ao ensino. Essa Constituição garante o direito à cidadania e dignidade (art. 1º, inc. II e III), a promoção do bem estar de todos, sem preconceitos (art. 3º, inc. IV), o direito à igualdade (art. 5º), e o direito de todos à educação (art. 205º e demais).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN (Brasil, 1996), lei nacional nº. 9394, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos o currículo, os métodos, os recursos e a organização específicas para atender às suas necessidades. Além disso, define o que se entende por educação especial: “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996). Neste caso, observamos que a

Educação Especial passa a atuar na rede regular de ensino, mas não unicamente nela, uma vez que deve ser oferecida “preferencialmente” na escola comum.

Enquanto que, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), trata mais especificamente do fazer inclusivo e da importância da Educação Especial não apenas como um Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas como uma modalidade transversal, que atravessa todos os níveis de ensino. Destaca ainda, quem são os “sujeitos da inclusão”, definindo como seu público alvo, pessoas com deficiências que apresentam Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

A Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência (Brasil, 1999), Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei 7.853, dispõe de um conjunto de normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência (art. 1º). Conceitua, esclarecendo, o que se considera “deficiência”, “deficiência permanente” e “incapacidade” (art. 3º, inc. I, II e III), caracterizando o que se considera pessoa portadora de deficiência (deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla) (art. 4º, inc. I ao V). Além de, colocar a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, tendo-a como complementar ao ensino regular.

No que tange a formação de professores, podemos citar a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem prever formação docente voltada à diversidade, contemplando em sua organização curricular, conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Em 2010, o Plano Nacional de Educação (PNE), para vigorar de 2011 a 2020, apresenta dez diretrizes com vinte objetivos, que visam à universalização e ampliação do acesso e atendimento a todos os níveis do ensino, entre eles, destaca-se a Educação Infantil, com a universalização do ensino a partir dos quatro anos. O PNE distingue o incentivo à formação continuada de professores e profissionais da educação, bem como, a avaliação e acompanhamento periódico de todos os envolvidos na educação no país.

As legislações aqui apresentadas, desde a Constituição de 1988, que contempla a “Educação para todos”, até o Plano Nacional de Educação de 2010, vigência 2011 a 2020, na qual, inclui como parte da educação crianças a partir de quatro anos, legitimam

a Educação Infantil. Assim como, todos os movimentos internacionais e nacionais, amparados nestes primeiros, como no caso da Convenção de Guatemala que contribuiu com a adaptação da LDBEN 9394/96, no que se refere à Educação Inclusiva compreendemos o processo pelo qual vem passando a Educação como um todo, e os avanços que já ocorreram, sendo ela Especial ou Inclusiva. A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), nos remete a pensar nas possibilidades do fazer inclusivo e da importância da Educação Especial não apenas como um atendimento educacional especializado, mas como parte do ensino como um todo.

Nesse sentido, a inclusão escolar promove oportunidades de convivência e aprendizado, especialmente para crianças com deficiência. Para estas, a convivência com pares possibilita o estímulo à interação, favorece a comunicação e impede o isolamento, proporcionando, além do convívio, modelos de interação. Tal aspecto se torna ainda mais importante para alunos com dificuldades na área da interação social e da comunicação, como do Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Camargo & Bosa, 2009).

Por conseguinte, pensar a inclusão escolar nas especificidades do autismo nos conduz a buscar por um maior entendimento acerca do TEA, desde seu histórico até as suas principais características.

2. Autismo

De acordo com as pesquisas e descrições sobre autismo ao longo dos anos, observa-se que todas partes do estudo original de Kanner (1943), divergindo quanto às interpretações individuais, pois são derivadas de vertentes teóricas distintas, envolvendo, principalmente, abordagens de psicanalistas e cognitivistas (Vargas & Schmidt, 2011).

Para Kanner (1943), o autismo foi concebido como um distúrbio semelhante ao descrito para a esquizofrenia. A diferença estava no fato de a criança com autismo não realizar um “fechamento sobre si mesma”, mas buscar estabelecer uma espécie de contato particular e específico com o mundo. Além disso, Kanner também distinguiu dois quadros, em que a esquizofrenia estaria relacionada a casos que se configurariam mais tardiamente no desenvolvimento, do que no autismo. Por isso, sugeriu a

necessidade de maiores pesquisas para que surgissem novas contribuições em relação ao estudo deste transtorno.

Os estudos sobre o autismo infantil que, adotam o viés psicanalítico como eixo central, trazem o determinismo psíquico como fundamento, adotando as representações mentais como objeto de estudo e atribuindo causas do comportamento anormal a disfunções relacionais da esfera psíquica (Facion, 2005). Tal abordagem enfatiza, primordialmente, a esfera afetiva na psicodinâmica do sujeito, considerando o papel da “frieza emocional” dos pais na etiologia do transtorno (Bettelheim, 1987).

Cabe destacar que, Kanner (1943) não define os fatores etiológicos para o autismo, porém, define hipóteses que consideram tanto a qualidade das relações parentais (fatores ambientais), quanto questões inatas (fatores biológicos).

Coincidentemente, um ano depois da publicação de Kanner, Hans Asperger (1966), psiquiatra austríaco, descreve crianças que tinham dificuldades de integrar-se socialmente, mas diferentes das descritas por Kanner (Asperger, 1966). Estas se diferenciavam por sua sintomatologia não tão severa e por apresentarem peculiaridades, como fala extremamente gramatical e a ausência de sintomas antes do terceiro ano de vida. Asperger denominou essa condição como Psicopatia Autística. Este autor se tornou conhecido apenas na década de 1980 com a tradução de seu artigo em alemão para o inglês, realizada por Lorna Wing (1981).

Entre os primeiros psicanalistas a interessarem-se pelo autismo, Mahler (1968), definiu esta condição como psicose simbiótica, atribuindo como causa, o mau relacionamento entre mãe e filho. A partir de sua teoria evolutiva, esta autora desenvolveu suas ideias sobre os autismos infantis. Caracterizando o autismo como um subgrupo das psicoses infantis, que ocorre por meio de uma regressão ou fixação a uma fase inicial do desenvolvimento de não diferenciação perceptiva, ou seja, derivado de dificuldades de integrar sensações vindas do mundo externo e interno, e em perceber a mãe na qualidade de representante do mundo exterior (Bosa & Callias, 2000).

Meltzer (1975), não infere uma origem psicogênica para o autismo, mas acredita que os fatores de origem são intrínsecos (orgânicos) à criança. Descreve um funcionamento psíquico que associa o autismo à psicose, afirmando que os processos autísticos criam um estado psíquico não integrativo, portanto, estabelecendo um “divorciamento da realidade”.

Uma das mais influentes psicanalistas no estudo do autismo e seguidora da escola Kleiniana, Frances Tustin (1975), classificou o autismo em quatro tipos: 1)

Autismo primário normal; 2) Autismo primário anormal; 3) Autismo secundário encapsulado, e 4) Autismo secundário regressivo. A autora pensava que ao nascer uma criança, ela seria inserida em uma matriz social que criaria condições para que ela vivesse a “ilusão de continuidade com a mãe” (simbiose). Postulava que, se por algum motivo, precocemente, a criança tivesse percepção dessa ilusão, ocorreria, o que chamou de *catástrofe*, por não ter um ego suficientemente desenvolvido e íntegro, a criança poderia sofrer de *depressão psicótica*. (Araújo, 2000).

Lorna Wing (1976) conclui que, os indivíduos com autismo apresentariam *déficits* específicos em três áreas: imaginação, socialização e comunicação, que ficou conhecido como “Tríade de Wing”. Neste estudo, a autora chama atenção para o fato de o autismo ser uma desordem que envolve um prejuízo intrínseco (orgânico), relativo ao desenvolvimento do engajamento na interação social recíproca, tanto isoladamente, quanto associado a prejuízos de outras funções psicológicas, o que se denomina de *continuum* ou *spectrum* do autismo. Desta forma, passa a representar um conceito consideravelmente complexo, sendo muito mais que uma simples escala que vai do mais “severo” ao mais “leve”. Também é apresentada uma ideia de relação do autismo com a existência de alterações comportamentais, que se apresentam em graus variados de tipo e severidade, podendo muitas vezes estar combinadas com outros prejuízos observados na criança (Facion, 2005).

Dada a multiplicidade de modelos explicativos para o autismo, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, observa-se um esforço para uniformizar o diagnóstico do autismo. Ganham força os manuais de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde - CID-9 (OMS, 1978), e o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais - DSM-III (APA, 1980). Com isso, os critérios diagnósticos do DSM-III foram os mais utilizados na literatura internacional até 1993 (Schwartzman, 1994).

Diante disso, a partir dos anos 1980, não somente os psicanalistas, mas teóricos cognitivistas também passaram a se interessar pelo autismo, oferecendo explicações teoricamente diferenciadas. De acordo com estes novos modelos (Frith, 1984; Baron-Cohen et al, 1985), os aspectos cognitivos tomam relevo sobre os afetivos nas explicações sobre um possível *déficit* primário responsável pela tríade das crianças com transtorno Autista.

Neste contexto Baron-Cohen (1985), apresenta o conceito de Teoria da Mente, oriundo da filosofia, ao entendimento do autismo. Descreve que as dificuldades destas

crianças em atribuir estados intencionais aos outros, seria explicado por um *déficit* específico na Teoria da Mente. Conforme Baron-Cohen (1985), Teoria da Mente é a capacidade para atribuir estados mentais a outras pessoas, e prever o comportamento das mesmas em função destas atribuições (Bosa & Callias, 2000).

Conforme Wimmer and Perner (1983), a Teoria da Mente estaria ligada inicialmente a uma habilidade inata para desenvolver um sistema de inferência e, em seguida, o processo de desenvolvimento desta teoria estaria a cargo da aprendizagem cultural, ou seja, da capacidade de incorporar as informações culturais. Esses autores apresentam evidências de que, crianças com autismo não desenvolvem uma Teoria da Mente como explicação para as alterações nos padrões básicos de interação social do autismo, por ter um *déficit* das funções cerebrais ligadas a metarrepresentação².

Frente às diferentes abordagens relacionadas aos estudos envolvendo o autismo, ainda encontramos contribuições das Teorias Neuropsicológicas, Funções Executivas e da Coerência Central. As Teorias Neuropsicológicas, tendo como pioneiros os estudos de Hermelin e O'Connor (1970), por serem os primeiros a testarem cientificamente como as crianças com autismo processavam a informação sensorial, em testes de habilidades motoras e de memória. Seus estudos concluíram que crianças com autismo mostravam *déficits* cognitivos específicos, como problemas na percepção da ordem e significado - não sendo causada por deficiência mental, dificuldade de usar *input* sensorial interno para fazer discriminações motoras e tendência a armazenar informações visuais, utilizando os códigos visuais, ao invés de códigos verbais, como no desenvolvimento típico.

No que se refere às Funções Executivas, estudos comprovaram a hipótese de comprometimento como *déficit* subjacente ao autismo, que foram comprovados pelos resultados do desempenho de indivíduos com autismo, em testes destinados a medir as funções executivas (Heaton, 1981). Bem como, comprovaram um *déficit* maior na capacidade de planejamento para atingir uma meta, falhando em aprender a forma correta para obter esse fim e demonstrando insistência em manter a estratégia incorreta (Hugues & Russel, 1993; McEvoy, Rogers & Pennington, 1993). Além disso, constatou-se que, pessoas com autismo apresentaram desempenho comparável ao desenvolvimento típico em tarefas que exigiam processamento global (atenção ao todo e ao detalhe), mas em tarefas que requeriam flexibilidade cognitiva (mudança de foco de

² Processos de refletir sobre representações de estados mentais.

atenção de um padrão para outro) apresentaram-se significativamente mais comprometidos, reforçando a hipótese da disfunção executiva na condição de autismo (Ozonoff et al., 1994).

A Teoria da Coerência Central (Frith, 1989) explica uma das características mais marcantes no autismo: falta de tendência natural em juntar partes de informações para formar um todo provido de significado (coerência central). Essa teoria busca esclarecer não somente os *déficits*, mas habilidades que possam estar preservadas e, inclusive, mostrarem-se superiores em pessoas com autismo. Tais como, a tendência em ver partes, ao invés do todo; em preferir uma sequência randômica, ao invés da provida de significado, podem explicar um desenvolvimento superior em crianças com autismo (Happé, 1994; Shah & Frith, 1993; Hermelin & O'Connor, 1970). Há semelhanças na Teoria da Coerência Central e a da Disfunção Executiva, porém, a Coerência Central prediz comprometimento somente naquelas funções executivas associadas à integração de um estímulo dentro de um contexto (Bosa & Callias, 2000).

No ano de 1990, Christopher Gilberg, complementa a visão de espectro do autismo, anteriormente descrita por Wing. Este autor mostra que as desordens do autismo podem variar, desde severos prejuízos sociais específicos, associado à severa deficiência mental (síndrome de Kanner), passando por prejuízos sociais específicos, associados a retardo mental moderado, até a inteligência quase normal ou normal – Síndrome de Asperger. Além disso, poderiam incluir também aqueles *déficits* sociais mais sutis, como os vistos nas crianças com *Déficit na atenção, no controle motor e na percepção* - DAMP (Araújo, 2000).

Ainda na década de 1990, o termo *pervasive developmental disorder*³, (PDD) incluso no DSM-III (1980), passou a ser questionado. Autores como Frith (1989) e Happé (1994), entre outros, passam a criticar a classificação do autismo como PDD, mostrando que as desordens do *continuum* não afetavam todas as funções em todos os níveis, quanto ao biológico, ao cognitivo, ao comportamental e à adaptação social. Diante disso, foi sugerido que se deixasse a classificação categórica PDD e se enfatizasse a visão dimensional; *ASD - Autistic Spectrum Disorder*⁴.

Desta forma, desde o ano de 1970, impulsionado pelos estudos de diversos autores, entre eles Marian DeMyer (1976), Michael Rutter (1979), Lorna Wing (1976), Edward Ornitz & Edward Ritvo (1976), o autismo deixou de ser visto como uma

³ Traduzido para o português como Transtorno Invasivo (pervasivo) do Desenvolvimento.

⁴ Traduzido para o português como Transtorno do Espectro Autístico.

psicose para ser entendido como um Transtorno do Desenvolvimento (Rutter, 1979; 1983). Assim, a partir da década de 1980, passou a integrar o grupo dos Distúrbios Globais do Desenvolvimento (DSM-III, 1988), caracterizado posteriormente como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) (OMS, 1993; APA, 1994; 2003).

Contudo, atualmente o autismo já não é mais concebido como um quadro único, mas como um transtorno complexo do desenvolvimento. Definido de um ponto de vista comportamental e com etiologias múltiplas, que se manifesta em graus variados de gravidade, caracterizando-se pelo comprometimento grave e invasivo em três áreas do desenvolvimento: 1) habilidades de interação social recíproca; 2) habilidades de comunicação; e 3) comportamentos, interesses e atividades estereotipadas (Gillberg, 1990; Schmidt & Bosa, 2011).

Por estar o conceito de autismo em constante revisão, a partir do DSM-5, lançado em 2013, o autismo denomina-se como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, passou-se de uma caracterização categórica (DSM-IV, 1994; DSM-IV-TR, 2003), para uma caracterização dimensional (DSM-5, 2013). Ou seja, não estando mais classificado em categorias (Ex.: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno sem outra Especificação) e, sim, num *continuum* que pode variar frente às habilidades e dificuldades. A tríade diagnóstica passou a se constituir como uma tríade: comunicação social e, comportamentos restritos e estereotipados. Estes podem caracterizar-se desde o mais “leve” ao mais “severo”, contemplando maior variabilidade a essa condição (Schmidt, 2012).

De acordo com o DSM-5 (APA, 2013), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Sintomas estes, que estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. As manifestações do transtorno podem variar muito de acordo com a gravidade da condição, nível de desenvolvimento e idade cronológica, para considerar-se um *espectro*. Atualmente, o TEA engloba os transtornos antes contemplados no DSM-IV-TR (APA, 2013), com exceção do Transtorno de Rett e do Transtorno Desintegrativo da Infância.

Os prejuízos na comunicação e na interação social permanecem ao longo da vida do sujeito. Os *déficits* verbais e não verbais manifestam-se variavelmente, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, assim como, do

seu histórico, das intervenções e do apoio no tratamento. Os *déficits* de linguagem podem se caracterizar pela ausência total da fala, por atrasos na linguagem, pela compreensão reduzida da fala, por ecolalias remota ou tardia e pela linguagem literal ou afetada. Convém salientar que, mesmo com o desenvolvimento de habilidades linguísticas intactas, no caso de pessoas com TEA, o uso da linguagem como comunicação recíproca é prejudicado (APA, 2013).

Outra característica de pessoas com TEA são os *déficits* na reciprocidade social. É evidente em crianças com o transtorno, pouca ou nenhuma habilidade nas interações sociais e compartilhar emoções, além de imitação reduzida ou ausente do comportamento alheio. Quando há linguagem, esta é unilateral, usada mais para solicitar ou rotular do que para comentar, ou iniciar conversas, e até para interagir ou compartilhar sentimentos. No que se refere aos *déficits* no comportamento de comunicação não-verbal, é evidente em pessoas com TEA o uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual, gestos, expressões faciais e etc. Outra característica observável desde a infância é o *déficit* na atenção compartilhada, manifestada desde muito cedo pela ausência do gesto de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com os outros, e dificuldade para seguir gestos ou o olhar indicador de outras pessoas. Mesmo aprendendo gestos funcionais, o repertório será menor do que o de outros (APA, 2013).

O TEA também é determinado por padrões restritos e repetitivos de interesses, e atividades que mostram uma gama de manifestações, de acordo com a faixa etária e a capacidade, com intervenções e apoios atuais. Nisso incluem-se as estereotipias motoras, o uso repetitivo de objetos, a fala repetitiva, o uso estereotipado de palavras, o uso da segunda pessoa do singular (tu) para referir-se a si mesmo, a adesão excessiva a rotinas, resistência a mudanças, padrões ritualizados de comportamento verbal e não-verbal e hiper ou hiporeatividade a estímulos sensoriais (APA, 2013).

Portanto, após esta breve revisão, compreendemos as mudanças que o conceito de autismo sofreu ao longo da história, de acordo com a perspectiva teórica dos autores que o descreviam. Mesmo que, alguns documentos oficiais incluam o termo psicoses infantis juntamente com o autismo, para fins desta pesquisa será utilizado o termo autismo, como sinônimo de Transtorno do Espectro Autista, tal qual, proposto pelo DSM-5 (APA 2013), em vigência.

Assim, por ser um transtorno com características peculiares, quando se pensa em inclusão escolar e autismo, é necessário cautela. Se o ingresso na escola proporciona

efeitos significativos para algumas crianças com autismo, alguns aspectos precisam ser levados em consideração (Baptista et al., 2003). Dentre eles, destaca-se a necessidade de instrumentalizar o professor, como nos aponta Goldberg, Pinheiro and Bosa (2005), tanto em relação aos recursos humanos e materiais, quanto ao nível teórico e emocional. Este fator favorece a expectativa de autoeficácia do professor (Bandura 2008), na qual, está relacionada às crenças que este profissional possui em relação à sua habilidade, para desempenhar com sucesso sua prática ou de apresentar comportamentos que possibilitem o alcance de objetivos, frente à escolarização de seus alunos.

3. Crenças e senso de autoeficácia do Professor

Estudos que contemplam as crenças tiveram início a partir de 1970, mesmo que o interesse tenha surgido ainda na década de 1930 (Moreira & Monteiro, 2010), mas somente nos anos de 1990, esses estudos foram introduzidos no Brasil. Nesses estudos sobre crenças, observa-se a mudança de perspectiva, cujo modelo inicial, considerado estável e fixo, passa a ser compreendido de maneira contextual com o conceito ajustando-se na área da cognição (Barcelos, 2006). Desta forma, as crenças devem ser compreendidas como forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e compreender o mundo e seus fenômenos, co-construídos pela experiência e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Compreende-se que, as crenças são sociais, dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2006). Com base na teoria do processamento da informação, Dodge (1986), conceituou crenças como os processos cognitivos, que envolvem expectativas e valores sobre um determinado fenômeno.

No que se refere ao âmbito escolar, na relação professor-aluno, há a possibilidade de que crenças e sentimentos sobre o aluno, ou sobre o sistema educacional sejam transmitidas, intencionalmente ou não, às causas vinculadas ao sucesso ou fracasso dos estudantes, sobre o papel do professor, função na escola e demais aspectos que tangem a dinâmica escolar (Martini & Del Prette, 2002).

Nesse sentido, as crenças educacionais são ideias e percepções acerca de temas relacionados a este contexto - educação - os quais se revelam, consciente ou inconscientemente nas ações dos professores (Raymond & Santos, 1995). Essas crenças acabam por influenciar o processo de ensino-aprendizagem, ao interferirem nas decisões pedagógicas e nas interações entre professor-aluno. Elas filtram e levam os professores a interpretar, valorizar e reagir de diversas maneiras diante do processo de escolarização

dos alunos, bem como, diante das facilidades, das dificuldades e dos progressos associados a este, podendo induzir o comportamento real dos estudantes em relação às suas expectativas. Percebe-se a influência recíproca entre as crenças do professor e o comportamento demonstrado por seus alunos, inclusive, pelos alunos com necessidades educacionais especiais (Pajares, 1992).

No que se refere a esses alunos, as crenças dos professores poderão ser facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem, dependendo da maneira que se configuram. O professor terá de compreender, de interpretar e de visualizar a atuação de seus alunos, tanto positivamente, como negativamente, de acordo com suas construções cognitivas (Pacheco, 1995). Reciprocamente, o comportamento efetivo do aluno estará sempre sendo mediado pelo que pensa e espera do seu professor, pelas intenções, pelas motivações e pelos interesses que lhe atribuem (Salvador, Alemany & Martí, 2000).

O trabalho do professor também é influenciado, além das crenças, por outro aspecto chamado senso de autoeficácia (Bzuneck & Guimaraes, 2003). Autoeficácia caracteriza-se pela crença de uma pessoa em sua habilidade, para desempenhar atividades com sucesso ou de apresentar comportamentos que possibilitem alcançar o objetivo (Bandura, 2008).

De acordo com Bandura (2008), as expectativas de eficácia pessoal baseiam-se em quatro fontes de informação: Realizações de Desempenho, Experiência Indireta, Persuasão Verbal e Excitação Emocional. As Realizações de Desempenho relacionam-se às experiências reais de êxito, em determinadas atividades, que informam à pessoa que ela apresenta as competências necessárias para lidar com desafios semelhantes, e à medida que as crenças de autoeficácia são consolidadas tornam-se estáveis. A Experiência Indireta refere-se à observação de modelos que chegaram ao êxito sem adversidades, levando a pessoa a concluir que também pode ser bem sucedida. Na Persuasão Verbal, as pessoas são incentivadas a enfrentar e acreditar que podem dar conta de determinada circunstância. A Excitação Emocional, última fonte de informação, caracteriza-se pelas respostas emocionais que ocorrem a partir de situações estressantes, levando a uma percepção de baixa capacidade, interferindo na percepção da competência social.

Nesse aspecto, cabe destacar que, as duas primeiras fontes de informação (Realizações de Desempenho e Experiência Indireta) são os métodos mais efetivos para aumentar a autoeficácia. A terceira fonte (Persuasão Verbal), embora popular, mostra-se

menos efetiva que as demais estratégias. Bandura (2008) destaca que, a primeira e a terceira fonte somente permanecerão se a pessoa conseguir ser bem sucedida em suas tentativas. Mas o efeito sobre as expectativas de eficácia, seja qual for a estratégia utilizada, depende de como a informação será cognitivamente avaliada. Nesse sentido, as experiências positivas e de sucesso aumentarão a autoeficácia, se o indivíduo atribuir como resultados de sua capacidade (Bandura, 2008).

No que se refere ao professor, o senso de autoeficácia está associado à crença na possibilidade de poder organizar e implantar ações exigidas, que permitam alcançar resultados acadêmicos. Nesse aspecto, os professores são sujeitos de um fazer e saber permeados de crenças, crenças estas, que podem ser consequências de um processo de alienação ou de pré-conceitos. Esses profissionais também são portadores de crenças que norteiam sua prática, e que promovem o sucesso escolar. Os professores são, no presente, sujeitos de uma ação que aprenderam na trajetória de vida, em sua história enquanto alunos e na própria instituição de sua formação (Silva, 2003).

Nesse sentido, o professor recorre a informações que se encontram na origem das representações que constroi sobre seus alunos. Sendo a primeira fonte, a informação direta frente às características e comportamentos dos alunos, através da observação durante os primeiros contatos. A informação indireta chega por meio de outras fontes (outros professores, coordenações, relatórios, pais e etc). Outros aspectos considerados são as informações próprias do sistema educativo, como idade média e trajetória escolar dos alunos, que são transmitidas ao professor do ano seguinte, contribuindo nas representações. A partir disso, o professor constroi uma representação inicial, que pode ser mantida, ou não, modificada ou reforçada futuramente, na medida em que é confirmada, ou não, com relação às informações vindas de suas observações desse aluno, que se produzirá no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, através de atividades realizadas em aula (Salvador et al., 2000).

Refletir o trabalho educativo em relação ao conhecimento do professor, e perante o que ele pensa e crê é fundamental. As crenças são necessárias para atuarem positivamente, permitindo que os professores creiam na possibilidade de mudança mediante aos atos concretos que os mesmos realizam (Silva, 2003).

Segundo Sadalha (1998), ao tomar decisões e escolher atitudes visando à solução dos problemas em sala de aula, o professor não apenas escolhe um caminho a seguir, como também, avalia alternativas estabelecendo critérios, e assim, seleciona a melhor opção. Dessa maneira, é primordial que o professor esteja preparado para lidar

com situações, que avalie e pense sobre suas crenças, valores, conhecimentos teóricos acerca do processo de aprendizagem, possibilitando, a reorganização de seus pensamentos e construindo uma base sólida de conhecimentos.

Da mesma forma, Silva (2003) destaca que, o processo de transformação depende dos tipos de crenças (do pensar e do fazer) que a escola promove, e como se movimenta na sociedade. Afirma que, quando não se conhece o que determina as próprias ações, se desconhece as implicações decorrentes delas. O que implica na importância do papel humanizador que tem o trabalho educativo e, ao mesmo tempo, sendo imprescindível para a possibilidade de transformar a sociedade. Desconhecendo o caráter de seu trabalho, o professor tende a atuar e pensar de maneira fragmentada e, conseqüentemente, produzir uma prática fragmentada.

Alguns estudos revelam que a eficácia do professor se relaciona com o seu desempenho e, que a motivação e o senso de eficácia dos alunos poderão influenciar o nível de aspiração do professor. Cabe salientar que, a experiência diária tem evidenciado inúmeros obstáculos, contratempos, insucessos e frustrações que podem abalar a motivação dos professores frente à continuidade de suas atividades profissionais. O que pode levar ao abandono da carreira ou permanência, mas através de um trabalho realizado sem envolvimento, que pode resultar em estresse. Por outro lado, estudos apontam que, professores que desenvolvem crenças de autoeficácia consistentes apresentam atitudes e comportamentos adaptativos, mesmo em circunstâncias adversas. Estes professores possuíam maior propensão a apresentar maior empenho com o ensino, introduzir práticas inovadoras, ter postura mais democrática em sala de aula, a adotar técnicas mais eficazes para trabalhar com alunos com problemas de aprendizagem e a gerenciar situações estressantes (Bzuneck, 1996; Bzuneck & Guimaraes, 2003; Fregoneze, 2000; Guimaraes, 2003; Luppi, 2003).

Em seus estudos, Williams (2009) verificou como a autoeficácia do professor é moldada por suas emoções e por fatores fora da esfera imediata de sua prática diária. O impacto na autoeficácia foi investigado em 202 professores após receberem sua qualificação docente. Os resultados apontam que, o recebimento da qualificação (diploma) foi o principal fenômeno que contribuiu para as emoções e senso de autoeficácia dos docentes, ao invés de sua prática. Sendo, portanto, uma experiência emocional que moldou a autoeficácia pessoal e profissional dos professores.

O estudo de Skaalvik and Skaalvik (2010), testou a estrutura fatorial de uma escala norueguesa desenvolvida para medir o senso de autoeficácia dos professores e

verificar as relações entre as percepções destes sobre o contexto escolar, a autoeficácia do professor, a eficácia coletiva, a síndrome de Burnout, a satisfação com o trabalho e as crenças dos professores sobre os fatores externos de ensino que limitam o seu trabalho. Participaram 2249 professores do ensino fundamental e médio. Diante dos resultados constatou-se que, a autoeficácia do professor estava relacionada às variáveis: Contexto Escolar e Satisfação no Trabalho. Sobre a autoeficácia do professor, este estudo mostrou que, está mais fortemente associada à relação com os pais dos alunos. Assim, relações positivas com os pais dos alunos predizem um forte senso de autoeficácia dos professores. Portanto, os dados indicam que a avaliação do ensino por parte dos pais é uma importante referência para a autoavaliação e autopercepção dos professores, sendo ainda, fator importante na motivação para o trabalho escolar e para o comportamento dos alunos desenvolvendo uma relação positiva entre professores e pais.

Evidencia-se ainda que, o interesse por estudos que contemplem a autoeficácia do professor vem crescendo na literatura. Contudo, ainda há uma carência de estudos que contemplem o senso de autoeficácia do professor, mediante o trabalho com seus alunos com autismo e situações que o promovam. Assim, sobressai-se a importância da realização de mais estudos sobre essa temática.

4. Justificativa e objetivos do estudo

A inclusão escolar tornou-se um movimento globalizado, que visa à construção de uma sociedade democrática, buscando, a partir de uma visão igualitária, proporcionar oportunidades a todos, independentemente de suas diferenças.

Nesse propósito, o que se verifica, é que a possibilidade de inclusão de crianças com NEE tende a ocorrer com maior eficiência em casos que não exigem uma grande adequação e reestruturação das escolas (Tezzari & Baptista, 2002). Contudo, no caso de crianças com NEE mais severas, como alguns casos de autismo, a inclusão ainda é um desafio. Seja pelo processo lento, permeado, entre outros fatores, pela falta de conhecimento dos professores, bem como, pela ausência de um currículo adaptado às necessidades dessas crianças (Baptista & Oliveira, 2002; Gomes & Mendes, 2010).

Diante da inclusão de crianças com autismo, estudos apontam aspectos práticos que precisam ser considerados para que a inclusão seja efetiva. Dentre estes aspectos, está a necessidade de que o processo inclusivo ocorra o mais cedo possível na vida da criança (Fuller & Jill, 2006), especialmente, no caso de crianças com autismo que apresentem como característica central, um *déficit* na interação social (APA, 2013).

Por isso, o papel do educador é fundamental. A fim de proporcionar à criança subsídios para que a mesma possa se desenvolver, tanto no seu relacionamento com pares e na interação social, quanto cognitivamente, através da aprendizagem de novos conceitos frente ao seu processo de escolarização. Assim, analisar o senso de autoeficácia do educador é uma alternativa para compreendermos sua prática pedagógica e, como os sentimentos e conhecimentos acerca dos alunos podem influenciar no manejo com a criança na pré-escola.

Portanto, esta pesquisa teve como objetivo analisar o senso de autoeficácia de duas professoras de uma escola privada de educação infantil de Porto Alegre/RS, na inclusão de um aluno com autismo. Por entendermos que, as percepções do professor são determinantes frente à metodologia empregada na educação da criança com autismo, bem como, na maneira de se relacionar com a mesma.

CAPÍTULO II

2. Método

2.1. Participantes

Participaram desse estudo duas educadoras de uma escola privada de educação infantil da cidade de Porto Alegre/RS, responsáveis pela turma frequentada por uma criança com autismo. Ambas participaram de um estudo maior do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Transtornos do Desenvolvimento (NIEPED) (Sanini, 2011), cujos dados estão arquivados em um banco de dados.

2.2 Delineamento

Realização um estudo de caso múltiplo (Yin, 2005).

2.3. Instrumento

Utilização de entrevista sobre crenças e autoeficácia das educadoras em relação ao trabalho com o aluno com autismo, desenvolvida no estudo anterior (Sanini, 2011). Essa entrevista teve como eixos norteadores: 1) Conhecimento sobre autismo; 2) Sentimentos em relação ao trabalho; 3) Estratégias utilizadas; 4) Percepção sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, e 5) Apoio/ orientação recebidos. A cópia da entrevista encontra-se no Anexo A, desse estudo.

2.4. Procedimentos

Foram utilizados os dados das entrevistas desenvolvidas com duas educadoras responsáveis pela turma frequentada por uma criança com autismo, realizadas no estudo anterior (Sanini, 2011). Estas entrevistas foram realizadas individualmente, na própria escola, gravadas e transcritas posteriormente.

2.5. Considerações Éticas

Esta pesquisa faz parte de um estudo maior do NIEPED (Sanini, 2011), que investigou as crenças e o senso de autoeficácia de educadoras sobre o trabalho, com um aluno com autismo, tendo sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, sob o registro nº 2009/050, por estar adequado ética e metodologicamente, e estar de acordo com a resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Cabe destacar que, o cuidado com as questões éticas fora observado da mesma forma no presente estudo e as

entrevistas passaram a fazer parte de um banco de dados do NIEPED, e conseguinte, guardadas em envelopes lacrados, em um arquivo destinado para este fim.

2.6. Análise dos Dados

Os dados das entrevistas foram coletados através da análise de conteúdo (Bardin, 1977), com base em categorias extraídas *a priori* da literatura e em categorias geradas pelos dados do estudo. Para Bardin (1977), a metodologia de uma análise de conteúdo dar-se-á em três fases, sendo a primeira caracterizada por uma pré-análise; a segunda caracterizada pela exploração do material propriamente dito; e a terceira, consistindo no tratamento dos resultados, onde se verifica a presença de inferências e interpretações, que fazem parte das características de uma pesquisa do tipo explicativa.

A categoria semântica apontada por Bardin (1977) possibilitará levantar categorias temáticas, identificando os núcleos de sentido que compõem a fala dos participantes da pesquisa.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise dos dados, foram coletadas as informações das entrevistas realizadas com duas professoras de um aluno com autismo. As referidas professoras serão chamadas de Professora 1 e Professora 2 e o aluno com autismo será identificado como B.

Sendo assim, os resultados das entrevistas foram analisados interpretativamente através da análise de conteúdo (Bardin, 1977), a partir das respostas das professoras frente ao trabalho desenvolvido com o aluno com autismo, elencando as seguintes categorias: 1) Autismo; 2) Sentimentos em relação ao trabalho; 3) Prática Pedagógica; 4) Percepção sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança e 5) Apoio/ orientação recebidos. Em sequência, a partir da análise destas categorias, foram geradas subcategorias, apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1

Matriz Geral das Categorias e Subcategorias do Senso de Autoeficácia das Professoras

Categorias	Subcategorias
1. Autismo	- Conhecimento - Desconhecimento
2. Sentimentos em relação ao trabalho	- Impotência - Carinho e Afeto - Otimismo
3. Prática Pedagógica	- Adaptação - Rotina - Manejo
4. Percepção sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança	- Processual - Progresso - Autonomia
5. Apoio/ orientação recebidos	- Escola - Família

1. Autismo

A categoria Autismo refere-se ao conhecimento ou informações das professoras sobre o autismo, e como elas tiveram acesso aos mesmos. Diante das entrevistas, foi possível verificar que a Professora 1 **desconhece** informações em relação ao autismo: *“Eu não conhecia nada sobre autismo. Pra mim foi uma... eu não sabia como reagir, né. Eu não sabia nada sobre isso(...)”*. A professora manifesta total desconhecimento sobre o autismo, sendo seu único conhecimento o aluno e suas características. Entretanto a Professora 2 relata: *“(...)pra mim não foi muito estranho, não foi muita novidade (...) só como um desafio pra mim”*. Portanto, a Professora 2 **conhece** e afirma que não seria novidade ter um aluno com autismo, mas sim, que seria um desafio.

A Professora 1 relata que buscou informações acerca do autismo, mas que não encontrou nada que correspondesse as características de B.: *“No material que eu li sobre autismo acho que tinham coisas muito absurdas (...) que não tinham nada a ver com B. (...) que as crianças não andam (...) assim, não se encaixam com B., ou que são só agressivas(...)”*. Nesse sentido, verifica-se que a Professora 1 não conseguiu identificar traços de seu aluno no material encontrado. O que nos faz pensar que, nem sempre os materiais teóricos correspondem aos traços de autismo do aluno, com o qual se trabalha. Entende-se que, na maioria das publicações, encontramos comportamentos que tendem a ser manifestado na população investigada, o que nos leva a entender que as particularidades não devem ser desconsideradas, pois são elas que favorecem o entendimento das peculiaridades de cada caso. Bem como, o uso de estratégias pedagógicas, que favoreçam a aprendizagem do aluno em questão. O conhecimento acerca do autismo é primordial, e urgente por parte dos professores e profissionais (Farias, Maranhão & Cunha, 2008; Orrú, 2003; Sanini, 2011), uma vez que, esse conhecimento irá favorecer a estruturação de todo o trabalho, assim como, o planejamento, os limites e as potencialidades que deverão ser exploradas (Silva, Castro & Branco, 2006).

Estudos apontam a falta de conhecimento, por parte dos professores, como uma característica de suas práticas. Fator que favorece a prática de estratégias equivocadas, com base em tentativa e erro, levando ao desgaste do professor, e comprometendo assim, o processo de ensino-aprendizagem (Lago, 2007; Gomes & Mendes, 2010).

Nesse sentido, entende-se que subsídios teóricos não representam o universo da prática pedagógica, na inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Há outros fatores que se vinculam no processo de aprendizagem, como a postura do professor, suas crenças e valores (Cacciari et al., 2005; Sant’Ana, 2005). Ter um

conhecimento teórico sobre determinada área, não garante ao professor a empatia necessária em relação à inclusão do seu aluno com autismo, bem como, sua responsabilidade e competência em prol do desenvolvimento da criança (Gomes & Barbosa, 2006; Omote et al., 2005).

2. Sentimentos em relação ao trabalho

Essa categoria contempla os sentimentos das Professoras em relação ao trabalho desenvolvido com o aluno com autismo. Observou-se um sentimento de impotência, perante as peculiaridades do aluno, a presença de afeto no trato com o aluno e nas mediações relatadas e, também, otimismo perante a evolução da criança frente ao trabalho realizado.

A Professora 1 relata que num determinado momento, quando acompanhou a turma e B. em um jogo de futebol - uma atividade extraclasse e fora da escola - percebeu o aluno, em suas características, diferente do que na sala de aula, sentindo-se, assim, **impotente** em relação ao aluno: *“Aqui eu não sinto ele tão diferente quanto no futebol, porque lá tem outros alunos, de outras escolas, que jogam junto. A gente vê a diferença quando ele sai, assim, não é o mundo dele. (...) ver ele lá tão diferente, sendo que para mim ele não é diferente”*.

Na medida em que o trabalho pedagógico é realizado torna-se perceptível, na fala da Professora 1, que o sentimento de **carinho e afeto** vai sendo manifestado conforme ela vai conhecendo o aluno. Tal como relata, quando refere-se aos momentos que o aluno apresentava comportamentos de autoagressão (mordidas e batidas com a cabeça na parede) : *“(...) eu pegava ele no colo, fazia um carinho e ele sempre aceitou isso, nunca brigou comigo”*.

A Professora 2 destaca em sua fala a presença de otimismo, quando questionada sobre os sentimentos e expectativas que tem em relação ao aluno: *“(...) até hoje eu só consigo ver ele com um resultado bom, quando ele sair da escola que a gente consiga fazer um antes e um depois, com um resultado bom, uma comparação bem clara de como ele era e como ele ficou”*.

É importante destacar que os sentimentos iniciais, como o de impotência, tendem a reduzir na medida em que o professor começa a se relacionar com o aluno, conhecendo-o, descortinando estereótipos relacionados à condição do autismo (Gomes & Barbosa, 2006). Isso permite o olhar voltado às potencialidades e habilidades do

aluno, favorecendo seu crescimento e desenvolvimento, assim como, uma inclusão bem sucedida.

3. Prática Pedagógica

As práticas utilizadas pelas professoras, para lidarem com as dificuldades encontradas no trabalho com o aluno com autismo, fazem parte desta categoria. No que se refere à **adaptação** é evidente no relato das professoras sobre o quanto as mudanças de **rotina**, períodos de fim de semana ou faltas à escola por motivo de doença influenciavam no andamento das atividades e no comportamento de B. A Professora 1 afirma: *“(...)geralmente na segunda-feira ou o dia que a mãe dele vinha buscar ele, levava e quando trazia, ele chorava que não queria ficar, se jogava no chão”*. Quando questionada se o comportamento demorava para passar, relata: *“Não, às vezes ele ficava e ela [mãe] ligava perguntando como ele estava, ou ficava esperando ali fora até ele se acalmar (...) ele ficava um pouco assim, gritava, mas depois parava, se jogava no chão aí eu pegava ele no colo(...) quando ele ficava doente também, que ele ficava em casa três ou quatro dias, quando voltava era toda a adaptação de novo, tanto comigo, quanto com os colegas (...) Tinha que começar tudo de novo”*. A Professora 2 também destaca: *“(...)num final de semana que ele voltou bem desorganizado, colocou a mochila no lugar errado, junto com as coisas do jardim, não estava guardando os brinquedos. Eu pedia a mochila e ele não trazia. Não queria sentar e fazer atividades, veio até um pouquinho agressivo(...)*”. Nesse sentido, as rupturas da rotina escolar, mediante as intercorrências que possam vir a acontecer (doenças, fim de semana estendido, feriados), interferem diretamente no dia-a-dia na escola. Tratando-se de desenvolvimento típico, esses intervalos refletem no comportamento dos alunos, o que não é diferente e, inclusive, mais intenso no caso de crianças com autismo, que por suas peculiaridades necessitam da organização externa para, assim, organizarem-se externamente (Melo & Ferreira, 2009).

As professoras relatam os modos de manejo com a criança, nos quais, verifica-se a tentativa de conversar com a criança, para explicar o que está acontecendo, mediando determinado comportamento. Como relata a Professora 1: *“Ele tinha mania de bater com a cabeça na parede, ia rolando, ia rolando, rolando, rolando até encostar a cabeça na parede (...) chorava, creio que doía (...) ou quando não conseguia fazer algo e eu dizia ‘não’ para ele, se mordida (...) eu chamava ele, vamos pegar um brinquedo,*

vamos pegar uma bola, vamos brincar de jogo de encaixe (...) eu chamava ele pra vir brincar e se eu não chamava ele ficava o dia inteiro nisso”.

Percebe-se a iniciativa da Professora 1 em desviar a atenção da criança, procurando mudar o foco de interesse. Tal prática é corroborada nos estudos de Bosa (2006), quando a autora afirma que uma estratégia seria desviar a atenção da criança, evitando a associação do comportamento agressivo com o recebimento de atenção/carinho.

A Professora 1 ainda complementa sobre sua atitude em relação ao aluno neste caso: *“(...) eu pegava ele no colo, fazia um carinho e ele sempre aceitou”.* Nesse relato é possível constatar que, a professora desviou a atenção da criança, sendo afetiva em um momento que a criança estava desorganizada e precisando de auxílio.

4. Percepção sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança

Essa categoria aborda as colocações das professoras sobre como percebem o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com autismo. As subcategorias geradas foram: Processo – que contempla a visão das professoras em relação ao desenvolvimento e aprendizagem; Possibilidade – o olhar frente às possibilidades de aprendizagens; e Autonomia – possíveis avanços do aluno observados pelas professoras.

Quanto ao **processo**, observa-se que as professoras entendem a aprendizagem do aluno com autismo como processual e gradativa. A Professora 1 destaca o quanto percebe a evolução na aprendizagem: *“a fala evoluiu, os desenhos também. Ele pegava só uma cor de canetinha, roxo ou preto. Agora ele usa todas as cores, ele desenha e explica o que está desenhando (...) evoluiu muito, muita na fala e no desenho também, já está desenhando figuras(...)”.*

A Professora 1 ainda destaca, dentro do **processo** de aprendizagem, a própria interação com os colegas de sala de aula: *“(...) agora ele fala o nome de todos e dá um beijo em todos. E, às vezes, quando chega um colega, ou entrou um colega, os outros ficam quietos e ele: ‘Oi’, ele dá ‘oi’ primeiro e depois eu ou os outros colegas dão ‘oi’”.*

A Professora 2 relata o **progresso** que observa em B.: *“Antes ele tinha medo de fogo pra fazer trabalho de giz queimado, agora ele faz sozinho. (...) ele sempre apagava a vela porque ele cantava parabéns e apagava a vela, e ele tinha medo de botar o giz no fogo, daí a gente bota o giz no fogo e desenha, e ele agora faz (...) Só pegava massinha pra fazer bolinho e vela. Agora ele pega a massinha e faz outras coisas”.*

Nesse sentido, constata-se que as professoras acreditam que o aluno possui condições de **progredir** em seu processo de aprendizagem. A Professora 1 deixa claro a expectativa que possui em relação a autonomia de B.: *“Agora no verão acho que ele vai tirar as fraldas (...) deixar de ser bebezão que ele é (...) É uma evolução, tem a fase da fralda, teve a fase de ter que dar comida na boca, agora ele já come sozinho, toma água sozinho, escova os dentes sozinho(...)*”. A Professora 2 também atenta-se em relação a aquisição da **autonomia** do aluno: *“(...) meu objetivo com ele é que ele não saia daqui aprendendo a ler e a escrever, não é mesmo o meu objetivo. Mas como pessoa, que ele consiga interagir, se organizar no espaço e no, tempo. Para nós já está sendo um grande avanço (...)”*.

A percepção positiva das professoras em relação ao aluno favorece a relação professor-aluno e o desenvolvimento desta relação de maneira adequada. Mesmo com limitações, a professora vê esse aluno como uma criança, com recursos, como alguém que consegue aprender (Birch & Ladd, 1997; Martini, 2003; Baker, 2006).

5. Apoio/orientação recebidos

Essa categoria contempla as respostas relacionadas ao apoio recebido por parte das professoras, tanto da escola, quanto da família do aluno.

A Professora 1 relata que considera o relacionamento com a família bom, que a mãe é participativa e procura acompanhar o filho na escola: *“Acho que é bom, a mãe dele sempre traz ele na escola. Teve várias mudanças, especialmente em relação à alimentação dele. Ele não pode comer várias coisas, nada que contém glúten, aí ela traz o lanche (...) Quando ela [mãe] não vem na escola, ela liga, ela fala com a diretora. Seguidamente pede pra gente fazer relatórios. Até eu fiz um relatório agora, na metade do ano e a diretora passou pra ela”*. Em seu relato, a Professora 2 afirma que a relação com a família é direta e que o vínculo é forte. Ainda destaca que, a mãe de B. leva até a escola materiais sobre autismo, os quais ela recebe nos grupos que participa e que abordam o tema. A professora se inteira desses materiais e as duas – mãe e professora - conversam sobre os mesmos. Além de manter uma comunicação direta com a escola, a mãe também busca compartilhar com a diretora como B. se encontra em casa em relação a sua rotina e postura. A Professora 2 cita: *“(...) é uma ligação bem forte. A gente trabalha junto, a mãe do B. nos fornece material sobre os grupos que ela participa, a gente lê, a gente conversa e discute. Ela vem falar com a diretora sobre como ele está em casa. Porque agora a gente percebe, agora quando ele voltou mais*

desorganizado, a gente conversou com ela, ela falou que era alguns fatores em casa que também estavam desorganizados. Então a gente tenta resolver junto. É bem participativo, bem junto o trabalho”.

Frente a importância dessa relação entre a família e a escola, a Professora 2 afirma ser muito bom, pois propicia um trabalho integrado: *“(...) tem muitas coisas como o material que ela trouxe para a gente, que tem muitas coisas que se utiliza em casa que a gente consegue utilizar na escola, de manejo. Assim tem muita coisa, e isso a gente tem que saber como ela faz em casa pra gente fazer aqui na escola, para que não seja uma coisa tão diferente pra ele, que as coisas têm que andar junto, não pode ser tão diferente”.*

A Professora 2 acredita ser importante a relação família-escola, uma vez que, há uma maior interação relacionada às particularidades da criança. Nesse aspecto menciona: *“(...) eu acho importante essa relação direta da família com a escola, porque quando acontece essas coisas, a diretora pergunta, a mãe vem e fala, então os dois observando, em casa e na escola, fica melhor”.*

De fato, estudos afirmam que, quanto maior o envolvimento da família diante da inclusão escolar do aluno com autismo, mais qualificada será essa inclusão. Assim como, quanto maior a comunicação entre as duas instituições, melhor rendimento escolar o aluno terá, ou seja, sua aprendizagem terá mais qualidade e o processo da mesma transcorrerá de maneira saudável para todos os envolvidos (Serra, 2008; Vargas, 2014).

Frente ao apoio recebido por parte da escola, a Professora 1 destaca a diretora como alguém que procura acompanhá-la: *“Ela sempre pergunta, nem sempre é por escrito, também não sei se é o psicológico que pede pra ela, mas ela também estava interessada. Percebo isso como interesse por parte dela, é bem tranquilo, natural, não é nada forçado”.* No relato da Professora 2, a mesma descreve a parceria entre a diretora e ela no que diz respeito a relação com a família do aluno: *“Ela [mãe]vem falar com a diretora sobre como ele está em casa (...) a gente conversou com ela [diretora e professora] (...) então a gente tenta resolver junto. É bem participativo, bem junto o trabalho”.*

Nesse sentido, o apoio por parte da escola em relação à professora e seu aluno com autismo, bem como, no trato com a família é fundamental para uma inclusão de sucesso, uma vez que, a valorização por parte dos diretores e supervisores, do conhecimento e formação do professor deve acompanhar a valorização de sua prática

diária (Orrú, 2003). O que nos faz entender que, na medida em que as professoras se sentem apoiadas em sua prática, maior será o senso de autoeficácia das mesmas, favorecendo a relação professora-aluno, professora-mãe e professora-direção (Pacheco, 1996; Salvador, Alemany & Martí, 2000; Bzuneck & Guimaraes, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Em contrapartida, esse auxílio ainda é modesto, necessitando de um maior amparo frente aos aspectos emocionais e instrumentais. Contata-se que, o apoio sistemático ocorre, mas de maneira limitada, vinculado à relação família-escola e, pouco focado na saúde e na prática pedagógica das professoras, uma vez que, em relação a materiais sobre autismo, estes provêm da mãe do aluno, a partir dos grupos em que atua e não da escola ou de formação continuada.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou, a partir de um estudo de caso múltiplo, compreender o senso de autoeficácia de duas professoras de um aluno com autismo incluído na educação infantil. A partir da coleta dos dados das entrevistas, constata-se que a convergência entre os dois relatos são determinantes para uma análise, que venha contribuir para o entendimento do fenômeno em questão.

No que se refere à primeira categoria analisada - Autismo - constata-se que a Professora 1 não tinha conhecimento sobre o transtorno e suas particularidades, e que todo o conhecimento construído foi através da convivência com o aluno. Fator que propicia o desencadeamento de emoções, sejam de ansiedade ou angústia e, dependendo do perfil deste educador, pode se tornar um fator limitador no processo de inclusão, por favorecer a baixa autoeficácia do professor (Bandura, 2008). No entanto, isto não foi verificado nos casos analisados, muito provavelmente, por uma característica das professoras: a empatia, que favoreceu o vínculo e o investimento no seu aluno com autismo.

A Professora 2, por ter formação em Educação Especial, bem como, experiência com um caso de inclusão (Síndrome de Down), demonstrou maior autoeficácia em relação a inclusão de B., o que também favoreceu atitudes assertivas frente ao manejo com o aluno e sua prática pedagógica.

Nesse sentido, esses investimentos por parte das Professoras demonstram a presença do senso de autoeficácia (Bandura, 2008). Ou seja, mesmo com pouco conhecimento sobre o autismo, apresentaram atitudes positivas e de aceitação, desenvolvendo uma relação baseada no afeto, no carinho e na reciprocidade com o aluno com autismo.

Cabe destacar que, a forma como o professor busca se relacionar com o aluno com NEE, será um diferencial na prática adotada por ele (Cacciari et al., 2005). Dessa forma, compreende-se que as professoras vincularam-se inicialmente ao aluno e não ao autismo, sendo este secundário no processo de vínculo.

No que se refere à segunda categoria - Sentimentos em relação ao trabalho - foi possível verificar a sensação de impotência frente às dificuldades no manejo e aprendizagem do aluno, mas, em contrapartida, demonstraram desejo em contribuir e ajudar o aluno, buscando diferentes formas como o método de “tentativa e erro”, ou

mesmo, procurando materiais teóricos e práticos, que pudessem subsidiar suas práticas. Este aspecto é corroborado em estudos relacionados à inclusão de alunos com autismo, os quais evidenciam o desconhecimento por parte dos professores em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), principalmente, em relação aos problemas de comportamento (Ferreira, Kubaski & Schmidt, 2012).

Cabe destacar que, o trabalho com alunos com TEA mobiliza muitos sentimentos devido às características dessa condição, tais como, a presença de comportamentos de difícil compreensão e pouca reciprocidade, exigindo um esforço por parte dos professores para entender os sinais de comunicação da criança. Tudo isso implica em um intenso desprendimento emocional, que não está ligado apenas ao lidar com sentimentos de medo e impotência e, sim, na dificuldade para compreender seu comportamento, o qual, exige um trabalho diferenciado (Sanini, 2006).

Quanto à terceira categoria - Prática Pedagógica – observa-se um grande investimento por parte das professoras diante da adaptação do aluno com autismo, principalmente, no que se refere à rotina. Sendo destacados por elas, os períodos que o aluno fica fora da escola como um dos fatores “desorganizadores” da rotina diária, refletindo diretamente na qualidade da permanência da criança na escola. Exigindo das professoras um desprendimento maior, dotado de investimento de emoção, paciência e tempo, para assim, readaptar o aluno com o manejo mais assertivo.

Outro aspecto analisado no presente estudo diz respeito à Percepção das Professoras sobre o Desenvolvimento da Criança, mais um fator que pode ser indicativo de autoeficácia (Bandura, 2008). As mesmas demonstraram entender o quanto o desenvolvimento é processual, embora atípico. Identificaram também, o progresso, reconhecendo aprendizagens dentro do nível de entendimento do aluno, em comparação com ele mesmo, ou seja, frente às suas possibilidades e potencialidades. Nesse aspecto, é importante destacar que as práticas educativas promotoras de autonomia foram adequadas ao perfil da criança, favorecendo o crescimento socioemocional. O que nos permite pensar que, o reconhecimento do trabalho das professoras refletido no progresso e no desenvolvimento do aluno favoreça o aumento de expectativa de autoeficácia delas (Bandura, 2008).

No que diz respeito ao apoio que as professoras recebem, tanto da escola, quanto da família, verifica-se que em relação à escola (na pessoa da diretora), o apoio ainda está vinculado no que se refere à relação com a família do aluno – no caso, a mãe. Não há relatos de um investimento maior, por parte da instituição, na formação continuada

das professoras, bem como, no apoio emocional, promotores da autoeficácia (Bandura, 2008). Portanto, a baixa eficácia neste aspecto merece ser destacada, uma vez que, de acordo com Skaalvik and Skaalvik (2010), a satisfação com o trabalho e as crenças sobre fatores externos ao ensino – contexto escolar - são variáveis relacionadas a este fator.

Outra constatação deste estudo diz respeito à relação positiva do professor com os pais do aluno, a qual está fortemente relacionada à expectativa de autoeficácia do professor. Fatores estes que, no que diz respeito às professoras deste estudo, quando questionadas se recebiam apoio da família do aluno, as mesmas destacaram haver trocas entre a mãe do aluno e elas, e ainda, complementaram nos discursos, que as trocas de informações eram em relação ao aluno no âmbito familiar e escolar. Destacaram também, que o apoio metodológico/teórico partiu da mãe para com a escola, favorecendo o manejo da professora com o aluno em sala de aula.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de maior atenção à saúde do professor nos casos de inclusão de alunos com autismo, em função das peculiaridades do transtorno, os quais acometem diretamente a comunicação social e o comportamento. Entende-se, também, que a ampliação de estudos na área faz-se urgente, uma vez que, as práticas educacionais com alunos com autismo é um fato da realidade, resultado das políticas públicas que amparam e normatizam a escolarização desses alunos.

Portanto, cada vez mais esses alunos chegarão à escola comum, em condição de inclusão escolar, e a porta de entrada é o professor em sala de aula. Dar voz aos professores quando se trata da inclusão desses alunos com TEA, no ambiente da educação infantil, é fator fundamental para se pensar políticas públicas que amparem a formação continuada, assim como, a assistência à saúde do professor. Neste caso, fica a pergunta: “Como atender, sem ser atendido?”.

Portanto, com base nas categorias analisadas é possível compreender que, as professoras possuíam senso de autoeficácia pelas ações dispensadas ao aluno com autismo, seja no estabelecimento de vínculo, no investimento por parte delas em atender esse aluno e, ao mesmo tempo, desprender de tempo, paciência e reciprocidade para com ele, bem como, na busca por maiores informações acerca do transtorno.

Assim, constata-se que as professoras desenvolveram seu senso de autoeficácia através de “Realizações de Desempenho” (Bandura 2008), ou seja, através de suas experiências reais de êxito, as quais sinalizavam a elas que teriam as competências necessárias quanto ao manejo e prática com o aluno com autismo.

Entende-se, também, que os procedimentos utilizados nesse estudo, bem como, as categorias de análise elencadas, possibilitaram o entendimento do senso de autoeficácia (Bandura, 2008) das professoras, de um aluno com autismo na educação infantil. Pode-se verificar ainda, como um desafio, a formação continuada dos mesmos no que tange ao conhecimento acerca do TEA, tanto no que se refere ao diagnóstico e às características, como também, nas estratégias que beneficiem a aprendizagem, fator este que favorece a expectativa de autoeficácia, legitimando a prática pedagógica e propiciando a saúde do professor.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-5. Fifth Edition.* Atlington, VA, *American Psychiatric Association*, Washington.
- Araújo, C. A. (2000). *O Processo de Individualização do autismo.* São Paulo: Memnon.
- Asperger, H. (1966). *Pedagogia curativa.* Barcelona: Editorial Luis Miracle.
- Associação Americana de Psiquiatria. (1980). *DSM-III: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.* Porto Alegre: Artmed.
- _____. (1994). *DSM-IV: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.* Porto Alegre: Artmed.
- _____. (2003). *DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.* 4th Ed. Rev. Porto Alegre: Artmed.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher: child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Bandura, A. (2008). *A teoria social cognitiva: conceitos básicos.* Porto Alegre: Artmed.
- Baptista, C.R. & Oliveira, A.C. (2002). Lobos e médicos: Primórdios na educação dos “diferentes”. In C.R. Baptista, & C.A. Bosa (Eds.), *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção.* (pp. 93-109). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Baptista, C. R., Vasques & Rubleski, A. F. (2003). Educação e Transtornos Globais do Desenvolvimento: Em busca de possibilidades. *Cadernos APPOA*. 114, 31-36.
- Barcelos, A. M. F. (2006). *Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.* Em A.M.F. Barcelos, & M.H. Vieira (Eds.), *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores* (pp. 15-42). Campinas, Brasil: Pontes.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.
- Baron-Cohen, S.; Leslie, A. M.; Frith, U. (1985, oct). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*. New York, Vol. 21, No. 37, p. 37-46.
- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress: Infantile autism and the birth of the self.* New York: Free Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 61-79.

- Bosa, C.A. (2006). Autismo: Intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 47-53.
- Bosa, C. Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.13, n.1, p. 167–177.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial.
- _____. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia.
- _____. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.
- _____. (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. (1999). Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999: Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- _____. (2001). Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001: Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência, Brasília, DF.
- _____. (2002). Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF.
- _____. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- _____. (2010). *Plano Nacional de Ensino*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107. (Acessado em 12/06/2014).
- Bzuneck, J. A. (1996). Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48, 57-89.
- Bzuneck, J.A. & Guimaraes, S.E.R. (2003). Crenças de eficácia de professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. *PsicoUSF*, 8 (2), 137-143.
- Cacciari, F. R., Lima, F. T., & Bernardi, M. R. (2005). Ressignificando a prática: Um

- caminho para a inclusão. *Construção Psicopedagógica*, 13, 13-28.
- Camargo, S. P. & Bosa, C.A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão Crítica de Literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21 (1).
- DeMyer, M. (1976). Perceptual-motor and intellectual disabilities of autistic children. In Wing, L. (Ed.) *Early childhood autism*. Oxford: Pergamon.
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (pp. 75-127). Hillsdale: Erlbaum.
- Facion, J. R. (2005). *Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos de comportamento disruptivo*. Curitiba: IBPEX.
- Farias, I.M., Maranhão, R.V.A. & Cunha, A.C.B. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: Análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14 (3), 365-384.
- Ferreira, L. de O.; Kubaski, C. Schmidt, C. (2012). *Dificuldades dos alunos com autismo na escola e estratégias de coping das educadoras*. (Anais) Congresso Brasileiro de Educação Especial.
- Fregoneze, G.B. (2000). *Crenças de auto-eficácia de professores em situação de alterações curriculares no ensino médio*. Unpublished doctoral dissertation, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina. Paraná, Brasil.
- Frith, U. (1984). A new perspective in research on Autism. In Arapis (Eds.). *Contributions à la recherche scientifique sur autism: aspects cognitifs*. Paris: *Association pour la Recherche sur l'Autisme et les Psychoses Infantiles*.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.
- Gillberg, C. (1990). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 99-119.
- Goldberg, K., Pinheiro, L. R. S. & Bosa, C. A. (2005). A opção do Professor pela área de educação especial e sua visão acerca de um trabalho inclusivo. *Perspectiva*. 107, 59-68.
- Gomes, C. & Barbosa, A.J.G. (2006). A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: Atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12 (1), 85-100.

- Gomes, C.G.S.; Mendes, E.G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede Municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, Vol. 16, No 3, p. 375-396, Set/Dez.
- Guimarães, S.E.R. (2003). *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, Brasil.
- Happé, F. G. E. (1994). *Autism: An introduction to psychological theory*. London: UCL.
- Heaton, R. K. (1981). Wisconsin card sorting test manual. Odessa, FL.: *Psychological Assessment Resources*.
- Hermelin, B. & O'Connor, N. (1970). *Psychological experiments with autistic children*. New York: Pergamon.
- Hughes, C. & Russell, J. (1993). Autistic children's difficulty with disengagement from an object: Its implications for theories of autism. *Developmental Psychology*, 29, 498-510.
- Kanner, L. (1943). *Affective disturbances of affective contact*. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Lago, M. (2007). *Autismo na Escola: ação e reflexão do professor*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Luppi, M.A.R. (2003). *As crenças de eficácia de professoras do Ensino Fundamental em diferentes contextos escolares*. Unpublished master's thesis, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina. Paraná, Brasil.
- Mahler, M. S. (1968). *On human symbiosis and the vicissitudes of individuation: Infantile psychosis*. New York: International Universities.
- Mahler, M. S. (1975). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. New York: Basic Books.
- Mahler, M. S. (1983). *As Psicoses Infantis e Outros Estudos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Martini, M.L (2003). *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: Investigando possíveis relações*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. São Paulo,

Brasil.

- Martini, M.L. & Del Prette, Z.A.P. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação*. Curitiba, 6 (2), 149-156.
- McEvoy, R. E., Rogers, S. J. & Pennington, B. F. (1993). Executive function and social communication deficits in young autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 563-578.
- Melo, H. A.; Ferreira, R. S. (2005). Necessidades educacionais especiais: uma lente para o reconhecimento das diferenças existentes na escola. *Revista Pedagogia – Cotidiano Ressignificado*, Vol. 1, No. 1. São Luís: Editora Central dos Livros.
- Meltzer, D., Bremer, J., Hoxter, S., Weddell, D. & Wittenberg, I. (1975). *Explorations in autism: A psycho-analytical study*. Strath Tay: Clunie.
- Moreira, V. & Monteiro, D.C. (2010). O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49 (1), 205-221.
- Omote, S., Oliveira, A.A.S., Baleotti, L.R. & Martins, S.E.S.O. (2005). *Mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão*. Paideia (Ribeirão Preto), 15(32), 387-396.
- Organização Mundial da Saúde. (1978). CID-9. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Organização Mundial da Saúde. (1993). CID-10. 10a. Rev. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ornitz, E. M. & Ritvo, E. R. (1976). The syndrome of autism: A critical review. *The American Journal of Psychiatry*, 133, 609-621.
- Orrú, S.E. (2003). A formação de professores e a educação de autistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 01-15.
- Ozonoff, S., Strayer, D. L., McMahon, W. & Filloux, F. (1994). Executive function abilities in autism and Tourette syndrome: An information processing approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1015-1032.
- Pacheco, A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pajares, F.M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Rutter, M. (1979). Diagnosis and definition. In Rutter, M; Schopler, E. (Orgs). *Autism: a reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press.

- Rutter, M. (1983). Cognitive deficits in pathogenesis of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, pp. 513-531.
- Sadalha, A. M. F. A. (1998). *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea.
- Salvador, C. C., Alemany, I. G. & Martí, E. (2000). *Psicologia do Ensino*. Artmed: Porto Alegre.
- Sanini, C. (2011). *Autismo e inclusão na educação infantil: Um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Sant'Ana, I.M. (2005). Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 227-234.
- Santos, M. P. dos. (2002). Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. *Ponto de Vista*, Florianópolis, 3/4, pp. 103-118.
- Schmidt, C.; Bosa C. A. (2011). Transtornos invasivos do desenvolvimento: autismo. In Petersen, C. S.; Wainer, R. *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e Adolescentes; ciência e arte*. Porto Alegre; Artmed, 2011.
- Schmidt, C. (2012). Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 2, pp. 179-194, Abr./Jun.
- Serra, D. (2008). *Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo nas classes regulares*. Tese. Doutorado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Shah, A. & Frith, U. (1993). An islet of ability in autistic children: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 613-620.
- Silva, A.F., Castro, A.L.B. & Branco, M.C.M.C. (2006). A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Deficiência física. *Brasília: MEC/SEESP*.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1059-1069.
- Silva, R.C. (2003). Uma reflexão sobre o trabalho docente a partir da análise do conceito de crença. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23 (2), 6-13.
- Schwartzman, J. S. (1994). *Autismo Infantil*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Tezzari, M. & Baptista, C. R. (2002). Vamos brincar de Giovanni? A integração escolar e

- o desafio da psicose. In C.R. Baptista, & C.A. Bosa (Eds.), *Autismo e Educação: Reflexões e proposta de intervenção*, pp.145-156. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- UNESCO. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
- Vargas, R. M. (2014). *Envolvimento Parental no contexto da Educação Infantil e Séries Iniciais de alunos com autismo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.
- Vargas, R. M.; Schmidt, C. (2011). *Autismo e Esquizofrenia: compreendendo diferentes condições*. (Anais), Educasul: Florianópolis.
- Tustin, F. (1975). *Autismo e Psicose Infantil* (Isabel Casson, Trans). Rio de Janeiro: Imago.
- Williams, R. (2009). Gaining a degree: the effect on teacher self-efficacy and emotions. *Professional Development in Education*, 35 (4), 601-612.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Wing, L. (1976). Diagnosis, clinical description and prognosis. In *Early Childhood Autism* (ed. L.Wing), 15-48. Pergamon: Oxford.
- Wing, L. (1981). Asperger syndrome: a clinical account. *Psychol Med*, Vol. 11 (1), pp. 115-29.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (D. Grassi, Trans.). (3th ed.). Porto Alegre, Brasil: Bookman/Artes Médicas. (Original published in 2003)

ANEXO A

Entrevista sobre Crenças e Senso de Autoeficácia

1. Conhecimento sobre autismo:

- 1.1. O que você sabe sobre o autismo?
- 1.2. Como tu tiveste acesso a estas informações?

2. Sentimentos em relação ao trabalho:

- 2.1. Como você se sente em relação ao trabalho com o seu aluno com autismo?
- 2.2. Descreva as expectativas, dificuldades e conquistas encontradas no trabalho com o aluno.

3. Estratégias utilizadas:

- 3.1. Que estratégias você utiliza para lidar com as dificuldades?

4. Percepção sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança:

- 4.1. Como você vê o desenvolvimento da criança na escola?
- 4.2. Como tem sido o processo de aprendizagem deste aluno?

5. Apoio/orientação recebidos:

- 5.1. Você recebe algum tipo de orientação na escola para a realização do teu trabalho com o aluno com autismo? De onde? Como se dá?