

AUTISMO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM ESTUDO DE CASO LONGITUDINAL SOBRE A COMPETÊNCIA SOCIAL DA  
CRIANÇA E O PAPEL DA EDUCADORA

Cláudia Sanini

Tese apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia  
sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleonice Alves Bosa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento  
Porto Alegre, Abril de 2011

## AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho não seria possível sem a participação e o apoio das pessoas que fazem parte da minha vida e que passaram por ela nessa etapa, contribuindo de alguma forma para que o projeto inicial se tornasse uma realidade: a tese de doutorado.

Fazer um doutorado não é fácil, especialmente quando vem acompanhado de muitas mudanças no mesmo período, como sair do emprego, mudar de cidade, casar, engravidar, dar à luz e cuidar de um bebê, tudo ao mesmo tempo e em quatro anos. Isso mostra que a vida não para durante o doutorado. Talvez seja justamente esse o motivo para seguir adiante.

Por isso, gostaria muito de agradecer ao meu marido, Milton, que sempre me incentivou e ajudou nos estudos. Sem ele tenho certeza que não teria conseguido chegar aonde cheguei, pois trilhou comigo esse caminho. Dedico este trabalho ao Afonso, filho querido, que chegou em nossas vidas em meio a projetos e estudos, ensinando-me a ter tempo para o lazer, para a família e para aproveitar a vida mesmo fazendo doutorado.

Agradeço também aos meus pais, Alci e Iracema, bem como à minha irmã, Sandra, por todo o apoio e dedicação. Por suportar a saudade e a minha ausência de casa, que no início foi muito sentida, mas, depois, converteu-se em muita alegria a cada reencontro, especialmente com a chegada do Afonso, o primeiro neto.

Um agradecimento especial à Cleo, orientadora e amiga, por todo o apoio, pela dedicação na minha formação e pelo exemplo de profissional. Sem sua orientação a realização desse trabalho não seria possível.

À querida amiga Márcia Semensato, que conheci durante o doutorado e tornou-se uma pessoa muito querida para mim, tendo em vista o seu jeito simples e sincero. Não esquecerei as caronas e a companhia nos almoços que proporcionaram momentos mais agradáveis e divertidos em meio aos vários compromissos.

Às colegas do NIEPED o agradecimento pelo auxílio nos momentos em que era preciso um outro olhar sobre os estudos produzidos, enriquecendo o trabalho pelas trocas de conhecimento e de experiências.

Às bolsistas Rafaela Grinas e Maíra Meimes, graduandas em Psicologia, o reconhecimento pela dedicação nas transcrições dos dados da pesquisa realizada.

À psicóloga Claudia Klein, por prontamente aceitar o papel de avaliadora nesse estudo.

À minha querida prima Silvana M. Sanini, pela disponibilidade em corrigir as traduções em inglês.

Agradeço à diretora da escola pelo acolhimento e pela permissão para a realização dessa pesquisa. À educadora e à família da criança com autismo que prontamente prontificaram-se a participar do estudo. Sem tais contribuições esse trabalho não teria sido realizado.

Por fim, mas não menos importante, um agradecimento especial às professoras Doutora Carolina Lampreia, Doutora Maria Carmem Barbosa e Doutora Tânia Sperb, integrantes da banca, que prontamente aceitaram o convite. Obrigada pelas contribuições e por ajudar a enriquecer esse trabalho.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram de alguma forma para a realização dessa pesquisa, o meu agradecimento.

*"Tolerar a existência do outro,  
e permitir que ele seja diferente,  
ainda é muito pouco.  
Quando se tolera, apenas se concede,  
e essa não é uma relação de igualdade,  
mas de superioridade de um sobre o outro.  
Deveríamos criar uma relação entre as pessoas,  
da qual estivessem excluídas  
a tolerância e a intolerância".  
(José Saramago)*

## SUMÁRIO

	Páginas
LISTA DE TABELAS .....	9
APRESENTAÇÃO.....	10
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>ESTUDO 1 - Competência social e autismo: O papel do contexto da brincadeira com pares na promoção da interação social</b>	
RESUMO .....	12
ABSTRACT .....	13
INTRODUÇÃO.....	14
Inclusão escolar: Promovendo a relação entre os pares .....	18
Autismo e Interação Social .....	22
Interação Social de Crianças com Autismo em Contexto de Brincadeiras Dirigidas.....	23
Interação Social de Crianças com Autismo em Contexto de Brincadeiras Livres.....	30
MÉTODO .....	34
1.1. Objetivo.....	34
1.2. Participantes .....	34
1.3. Delineamento .....	34
1.4. Instrumentos e Materiais.....	34
1.4.1. Ficha de Caracterização da Escola.....	34
1.4.2. Ficha de Dados Sociodemográficos da Criança.....	35
1.4.3. Escala <i>Q-sort</i> de Competência Social .....	35
1.4.4. Observação da Interação Social .....	36
1.4.5. Diário de Campo .....	37
1.5. Procedimento de Registro dos Dados .....	37
1.6. Procedimentos de Análise dos Dados .....	38

1.6.1. Ficha de Caracterização da Escola e Ficha de Dados Sociodemográficos da Criança .....	38
1.6.2. Escala <i>Q-sort</i> de Competência Social .....	38
1.6.2.1. Critérios para Análise dos Dados da Escala <i>Q-sort</i> .....	38
1.7. Considerações Éticas .....	39
RESULTADOS .....	41
DISCUSSÃO .....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	63
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>ESTUDO 2 – Autismo e inclusão na educação infantil: Um estudo de caso sobre as crenças e o senso de autoeficácia da educadora</b>	
RESUMO .....	65
ABSTRACT .....	66
INTRODUÇÃO .....	67
Crenças do Educador .....	67
Senso de Autoeficácia do Educador .....	77
MÉTODO .....	81
2.1. Objetivo.....	81
2.2. Participantes .....	81
2.3. Delineamento .....	81
2.4. Instrumentos e Materiais .....	81
2.4.1. Entrevista sobre Crenças e Senso de Autoeficácia .....	81
2.4.2. Protocolo da Análise dos Fatores que Influenciam a Interação .....	82
2.4.3. Programa de Acompanhamento .....	83
2.5. Procedimentos .....	84
2.5.1. Contato Inicial e Entrevista com a Educadora .....	84
2.5.2. Programa de Acompanhamento .....	84
2.6. Considerações Éticas .....	85

2.6.1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	85
2.7. Análise dos Dados.....	85
RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	112
<b>CAPÍTULO III</b>	
CONCLUSÃO.....	114
REFERÊNCIAS .....	117
ANEXOS .....	134
Anexo A – Ficha de Caracterização da Escola .....	134
Anexo B – Ficha de Dados Sociodemográficos da Criança .....	135
Anexo C – Manual de Definição dos Itens .....	137
Anexo D – Definições das Dimensões da Competência Social.....	150
Anexo E – Distribuição dos Itens por Dimensão da Competência Social.....	151
Anexo F – Configuração da Distribuição Simétrica da Versão Adaptada da Escala <i>Q-sort</i> de Competência Social .....	153
Anexo G – Modelo do Diário de Campo .....	154
Anexo H – Instruções para o Avaliador.....	155
Anexo I – Tabela de Registro dos Dados da Escala <i>Q-sort</i> .....	158
Anexo J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	160
Anexo K – Escores das Mudanças no Perfil de Competência Social nos Dois Contextos ao Longo do Ano Letivo .....	162
Anexo L – Entrevista sobre Crenças e Senso de Autoeficácia do Educador.....	164
Anexo M – Entrevista sobre Crenças e Senso de Autoeficácia do Educador e de Avaliação do Programa de Acompanhamento .....	165
Anexo N – Estrutura do Programa de Acompanhamento.....	166
Anexo O – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Instituição).....	167

Anexo P – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Educadoras).....	169
Anexo Q – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Educadora) .....	171
Anexo R – Temas Abordados em cada Encontro do Programa de Acompanhamento.....	173

## LISTA DE TABELAS

	Página
<b>TABELA 1.</b> Anexo I - Tabela de Registro dos Dados da Escala <i>Q-sort</i> .....	158
<b>TABELA 2.</b> Anexo K - Escores das Mudanças no Perfil de Competência Social nos dois Contextos ao Longo do Ano Letivo .....	162
<b>TABELA 3.</b> Exemplo do Esquema do Sorteio de Trechos dos Vídeos para Descrição.....	83
<b>TABELA 4.</b> Matriz Geral das Categorias e Subcategorias de Crenças e do Senso de Autoeficácia da Professora .....	87
<b>TABELA 5.</b> Matriz Geral das Categorias e Subcategorias das Mudanças nas Crenças e no Senso de Autoeficácia da Professora.....	102

## APRESENTAÇÃO

Estudos sobre as capacidades interativas de crianças com autismo são abundantes na área da interação cuidador-criança, porém mais escassas quando o foco são as interações entre crianças com autismo e seus pares com desenvolvimento típico (DT) em situação de inclusão escolar. Pesquisas sobre esta temática demonstram, em sua maioria, uma predominância no uso de metodologias com delineamentos transversais, com ênfase na utilização de programas de intervenção, geralmente no ambiente escolar, com brincadeiras dirigidas, isto é, nas quais ocorrem instruções a seus participantes, a fim de promover a interação entre as crianças com autismo e seus pares (Granpeesheh, Dixon, Tarbox, Kaplan & Wilke, 2009; Leaf, Taubman, Bloomfield, Palos-Rafuse, McEachin & Oppenheim, 2009; Nelson, Nelson, McDonnell, Johnston & Crompton, 2007). Menor atenção tem sido dada às interações naturais dessas crianças com seus pares com DT, nesse contexto, às especificidades, muitas vezes, sutis da sintomatologia no espectro do autismo e à estabilidade das eventuais mudanças nos comportamentos observados (Anderson, Moore, Godfrey & Fletcher-Flinn, 2004; Jahr, Eikeseth, Eldevik & Aase, 2007; Macintosh & Dissanayake, 2006).

Hartup (1989, 1992), influenciado pela teoria da aprendizagem social, destacou a importância das interações sociais para o desenvolvimento infantil e sugeriu dois tipos de relacionamento imprescindíveis para este processo: o vertical e o horizontal. As relações horizontais se estabelecerão com os iguais e as relações verticais com figuras que tenham maior poder social e conhecimento. Esses relacionamentos se complementam na formação da competência social da criança que, em linhas gerais, significa um conjunto de comportamentos aprendidos no decurso das interações sociais (Hartup, 1989, 1996) que possibilita à criança utilizar os recursos ambientais e pessoais disponíveis para encontrar soluções adaptativas de acordo com o seu nível de desenvolvimento, permitindo que ela se desenvolva socialmente em uma variedade de contextos e situações (Waters & Sroufe, 1983).

O papel das relações parentais na competência social da criança é o foco de muitos estudos (Ladd, 1992; Mills & Rubin, 1993; Rubin, Mills & Rose-Krasnor, 1989), sendo as crenças e o senso de autoeficácia parental elementos contributivos no desenvolvimento dessa habilidade (Rubin *et al.*, 1989), dentre outras. Crenças são definidas como processos cognitivos que envolvem expectativas e valores acerca de um determinado fenômeno (Dodge, 1986). Em termos gerais, a autoeficácia tem sido definida como a expectativa de uma pessoa

de que será capaz de realizar uma atividade e, assim, obter o resultado desejado (Bandura, 1977).

A literatura mostra que o senso de autoeficácia do professor e as crenças que possui sobre seus alunos e sobre o trabalho que realiza influenciam as suas ações e, conseqüentemente, o comportamento dos alunos. Além disso, o conhecimento do professor sobre a condição de seu aluno - como no caso do autismo - terá uma influência positiva sobre sua prática educativa (Mavropoulou & Padeliddu, 2000; McGregor & Campbell, 2001). Entretanto, essa relação raramente tem sido foco das investigações.

Face ao exposto, esta pesquisa consiste em dois estudos: o primeiro teve como objetivo investigar possíveis mudanças no perfil de competência social de uma criança com autismo na educação infantil ao longo de um ano letivo; o segundo estudo investigou as crenças de uma educadora da educação infantil sobre o seu aluno com autismo (dificuldades e potencialidades, conhecimento sobre autismo etc.) e o modo como elas influenciam o seu trabalho com o aluno, bem como o seu senso de autoeficácia sobre essa experiência. Complementando este estudo, também foram investigadas eventuais mudanças no senso de autoeficácia da educadora, em função de um programa de acompanhamento do seu trabalho com esse aluno.

Dessa forma, neste estudo, inicialmente, discute-se o papel das interações sociais, especialmente no caso do autismo. Em seguida, aborda-se o conceito de competência social e apresentam-se reflexões e evidências acerca da inclusão escolar como um espaço privilegiado para o desenvolvimento das relações sociais. Analisam-se estudos que investigaram tanto as interações das crianças com autismo, a partir da utilização de programas de intervenção com brincadeiras dirigidas, quanto da observação das interações naturais dessas crianças. Essas discussões envolvem a temática do primeiro estudo.

Em seguida, quanto aos aspectos teóricos do segundo estudo, aborda-se o conceito de crenças e sua contextualização no âmbito escolar, demonstrando sua influência na relação professor-aluno. Além disso, outros fatores que também influenciam a prática do professor são abordados, tais como a necessidade de relacionar a teoria e a prática, a formação dos professores e as características pessoais necessárias para a realização de um trabalho efetivo. O senso de autoeficácia do professor é igualmente abordado, com base no conceito de Bandura (1977, 1995, 1997), e são apresentados estudos que tiveram essa temática como foco de investigação. Por fim, enfatiza-se a escassez de estudos, relacionando o senso de autoeficácia do professor no trabalho com alunos com autismo, em contextos inclusivos, justificando, assim, mais investigações sobre esse tema.

## CAPÍTULO I

### ESTUDO 1:

#### **Competência social e autismo: O papel do contexto da brincadeira com pares na promoção da interação social.**

##### **Resumo**

O objetivo deste estudo foi investigar as mudanças no perfil de competência social de uma criança com autismo na educação infantil, ao longo de um ano letivo, em dois contextos: pátio e sala de aula. Buscou-se, com isso, identificar quais categorias de competência social aumentaram ou, ao contrário, reduziram ao longo do tempo. As interações da criança com seus colegas, na escola, foram filmadas para análise posterior. As imagens foram codificadas por um avaliador “cego” aos objetivos do estudo e o instrumento utilizado foi uma versão adaptada da Escala *Q-sort* de Competência Social. Os resultados oscilaram ao longo do ano nas cinco categorias investigadas. Dessa forma, nas categorias Sociabilidade/Cooperação, Assertão Social e Dependência, houve semelhança na frequência das mudanças que revelaram tanto a evolução nos comportamentos quanto as dificuldades. Os escores na categoria Desorganização do *Self*, apesar de oscilarem ao longo do ano, indicaram maiores dificuldades no final do ano, comparados aos demais períodos. Na categoria Agressão, as mudanças que revelaram evolução nos comportamentos foram mais frequentes. Ao contrário de estudos anteriores, em relação ao contexto ambiental, a sala de aula se mostrou mais favorável à expressão de competência social da criança do que o pátio. Os resultados apontam para um possível benefício da escola regular como um contexto de desenvolvimento da competência social da criança com autismo, ainda que existam dificuldades.

**Palavras-Chave:** Competência social; autismo; inclusão escolar.

## **Social competence and autism:**

### **The role of the context of play with peers in promoting social interaction.**

#### **Abstract**

The aim of this study was to investigate the changes in the profile of social competence of a child with autism in early childhood education, over a school year, in two contexts: classroom and courtyard. We sought to identify which categories of social competence increased or, conversely, decreased over time. The child's interactions with their peers at school were videotaped for later analysis. The images were coded by a "blind" coder to the study of objectives and the instrument used was an adapted version of the Q-sort Scale of Social Competence. The results varied throughout the year in the five categories investigated. Thus, in the categories Sociability/Cooperation, Social Assertiveness and Dependency, there was similarity in the frequency of changes that revealed both the evolution behaviors and the difficulties. The scores in the category Self Disorganization despite of fluctuate throughout the year, indicated greater difficulties at the end of the year, compared to the other periods. In the category Aggression, the changes which revealed progress in behaviors were more frequent. Unlike previous studies, in relation to the environmental context, the classroom was more favorable to the expression of the child social competence than to the courtyard. The results suggest a possible benefit of regular school as a context for development of social competence of children with autism, although there are some difficulties.

**Keywords:** Social competence; autism; school inclusion.

## INTRODUÇÃO

As relações sociais interpessoais têm sido foco de interesse e reflexão há um longo tempo. A célebre frase de que o homem é um animal social, atribuída a Aristóteles, demonstra uma preocupação a respeito do tema em uma época em que investigações empíricas nesse domínio ainda não existiam (Del Prete & Del Prette, 2001). É a partir do século XIX que o interesse pelo assunto começa a tomar forma, evidenciando-se através de discussões sobre os efeitos dos grupos sociais no comportamento humano (Aranha, 1993). Também na área da Psicologia, e ao longo de sua história, o interesse por essa temática tem estado presente (Del Prete & Del Prette, 2001)..

Entre 1830 e 1930, é possível encontrar uma rica e variada produção nessa área, demonstrando que as relações sociais interpessoais caracterizavam-se como um dos mais importantes determinantes da natureza humana e que estas relações poderiam ser investigadas cientificamente (Aranha, 1993). Porém, as concepções desenvolvidas nessa época tendiam muito mais para a investigação teórica do que prática, não propiciando a construção de uma sólida base empírica, assumindo, portanto, um caráter mais especulativo.

É somente na década de 1930 que se verifica um maior investimento na criação de métodos e técnicas de investigação, como a observação do comportamento social e o desenvolvimento de instrumentos sociométricos. Contudo, o período da 2ª Guerra Mundial marca uma interrupção na publicação de estudos sobre a interação social, os quais ressurgem somente após o desfecho dessa grande guerra, com um crescente interesse pelas relações entre pais e filhos (Hartup, 1989). Com o foco centralizado nesse tipo de relação, o relacionamento entre pares passa a ser considerado como menos importante pela maioria dos psicólogos (Pedrosa & Carvalho, 2005).

George Herbert Mead, filósofo e psicólogo norte-americano, também demonstrou grande interesse na área social. Esse estudioso desenvolveu, de forma pioneira e consistente, análises sobre o conceito de socialização, descrevendo-a como um importante processo na construção da identidade social, destacando, assim, a relevância do “outro” nas interações sociais e para o desenvolvimento dessa identidade (*self*) (Grigorowitschs, 2008). Para Mead (1934/1972), mesmo antes do uso da palavra, a criança já manifesta algumas aptidões através

do gesto (como balbucio, choro, grito, sorriso etc.) que lhe possibilitam compartilhar o mundo social, adaptando as suas atitudes às reações dos outros, de forma recíproca.

Esses gestos, considerados ações parciais, somente serão complementados e dotados de sentido a partir da resposta do outro, manifestada pela interação social. Essa comunicação gestual inicial evolui para a comunicação oral (através do desenvolvimento da linguagem e do uso das palavras) e, assim, permite o desenvolvimento da capacidade de construção de significados para as relações sociais. Dessa forma, Mead cria o conceito de “outros significativos”, representados pelas pessoas presentes na infância do indivíduo e que auxiliam na sua formação social. Além disso, com o desenvolvimento do *self*, concomitantemente se desenvolve a percepção do “outro generalizado”, uma espécie de norteador das condutas individuais nos processos de socialização, auxiliando na organização das interações de todos os indivíduos envolvidos nos mesmos processos.

Já durante a década de 1960, poucas pesquisas foram feitas tendo como objeto essa temática, tanto em relação à sua manifestação quanto às mudanças ocorridas no transcorrer do tempo. Porém, na década de 1970, é resgatado o interesse pelo estudo das relações sociais, caracterizando-se por um período produtivo em termos de trabalhos realizados e propostas teóricas desenvolvidas, surgindo, também, o interesse pelo relacionamento entre pares (Pedrosa & Carvalho, 2005).

Dessa forma, é possível verificar que, ao longo do tempo, o estudo da interação social assumiu diferentes perspectivas, de acordo com o entendimento epistemológico que embasou as investigações nos distintos momentos históricos da Psicologia (Aranha, 1993; Dessen & Aranha, 1994). No entanto, tanto no passado quanto atualmente, parece haver um consenso quanto ao importante papel da interação social para o desenvolvimento do ser humano, especialmente da criança, enquanto ser em formação (Amorim, Vitória, & Rossetti-Ferreira, 2000; Colaço, 2004; Dessen & Aranha, 1994; Gil & Almeida, 2000; Vygotsky, 1933/1994). É justamente no âmbito das relações sociais que habilidades como a linguagem e o desenvolvimento acadêmico são potencializadas, além de proporcionarem o autoconhecimento e o conhecimento do outro, e servir como um modelo para relacionamentos posteriores (conjugal e parental) (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 1999).

No caso das interações com pares, outras habilidades têm espaço para se desenvolverem e à criança é dada a possibilidade de se envolver em processos de negociação, de significar e ressignificar a si mesma e de construir e reconstruir ativamente novos significados para os objetos, os eventos e as situações que experiencia (Queiroz, Maciel & Branco, 2006). Além disso, o convívio com outras crianças também possibilita o desenvolvimento da competência social, que se caracteriza por um conjunto de

comportamentos aprendidos no decorrer das interações sociais, especialmente nas interações com pares, e é definida como o julgamento que se faz sobre a qualidade da *performance* individual em uma determinada situação (Almeida, 1997; Del Prete & Del Prette, 1996, 1999). A partir de uma perspectiva organizacional-relacional (Waters & Sroufe, 1983), essa *performance* pode ser entendida como uma variedade de soluções adaptativas, empregadas em diferentes contextos e situações, que permitem à criança interagir socialmente. Diz-se que é adaptativa porque emprega ferramentas que a criança tem a sua disposição, em um dado momento, para interagir. Isso significa que, no caso de crianças com deficiência, até mesmo seus “sintomas” podem ser utilizados para esta finalidade. Por exemplo, no caso do autismo, alguns comportamentos estereotipados da criança, como girar objetos com as mãos, podem ser vistos pelos colegas como uma “habilidade” especial, facilitando a interação.

Nessa perspectiva, a qualidade da interação irá depender da organização do comportamento social esperada para cada fase do desenvolvimento, além disso, considera haver uma reciprocidade entre o indivíduo e suas relações, reconhecendo que estas são protagonizadas e construídas pelo indivíduo, sendo, portanto, a matriz na qual se organizam os comportamentos sociais.

Na área da psicologia do desenvolvimento, a competência social é uma habilidade que emerge da experiência proporcionada por relações mais próximas e íntimas (Hartup 1989, 1992) e constitui a base do desenvolvimento global da criança (cognitivo, emocional, linguístico etc.). Um dos empecilhos na compreensão do conceito está no uso indiscriminado entre diversos termos do campo do desenvolvimento social, como nos termos comportamentos pró-sociais, condutas socialmente adaptadas, competência cognitiva e competência sociocognitiva, trazendo imprecisão ao conceito (Guralnick, 1999; Jiménez-Hernández, 1995; Pizzinato & Sarriera, 2003). Em especial, é importante ressaltar que o termo competência social não é sinônimo de habilidade social, conquanto sejam conceitos intimamente relacionados. A habilidade social relaciona-se ao desempenho do indivíduo como um todo frente às exigências de uma situação (Del Prete & Del Prette, 1999). A competência social relaciona-se ao julgamento sobre a qualidade do desempenho individual em determinada circunstância. Assim, é importante considerar a competência social em uma dimensão desenvolvimental e contextualizada no seu espaço sociocultural (Almeida, 1997).

Para Hartup (1989, 1992), a experiência de compartilhar relações sociais mais próximas e íntimas constitui a base do desenvolvimento global da criança (cognitivo, emocional, linguístico etc.), além de auxiliar no desenvolvimento da competência social. Dessa forma, para que essas relações se estabeleçam, ele sugere dois tipos de relacionamento que toda criança precisa vivenciar: o vertical e o horizontal.

O relacionamento vertical ocorre entre a criança e alguém com maior poder social e conhecimento (pais, irmãos mais velhos, professores) proporcionando, assim, segurança e proteção. O horizontal caracteriza-se pela igualdade e reciprocidade, uma vez que ocorre entre companheiros da mesma idade. Por isso, permite o desenvolvimento de habilidades sociais somente experienciadas nesse tipo de relação, como a cooperação, a competição e a intimidade (Hartup, 1989, 1992). A premissa básica das ideias de Hartup é de que a competência social é, em sua maior parte, aprendida com os companheiros. As interações com pares fornecem as experiências necessárias para o desenvolvimento de aptidões sociocognitivas, que são a base fundamental para o autoconhecimento e a aprendizagem em geral (Almeida, 1997).

Assim, verifica-se que, no processo de socialização de crianças e adolescentes, os pais, apesar de atuarem mais precocemente como agentes socializadores sobre a criança, não são os únicos protagonistas no processo de desenvolvimento da personalidade de seus filhos, as interações com pares também tem um importante papel nesse processo. Porém, no caso de crianças com autismo, por exemplo, a relação vertical parece se estender por mais tempo do que aquele necessário às crianças com DT. As dificuldades, principalmente em termos de comunicação, requerem maior orientação e auxílio do adulto para que as interações sociais se mantenham. Este papel do adulto pode ser desempenhado pelos pais, pessoas significativas na vida da criança, e também, pelos professores, no contexto escolar. A importância da interação social reside na noção de que essa habilidade é a base do desenvolvimento infantil e, por conseguinte, está implicada nos processos de desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem (Almeida, 1997). Assim, verifica-se que, no processo de socialização de crianças e adolescentes, os pais, apesar de atuarem mais precocemente como agentes socializadores sobre a criança, não são os únicos protagonistas no processo de desenvolvimento da personalidade de seus filhos.

Do ponto de vista cognitivo, quando uma criança interage com um colega cognitivamente mais “habilidoso”, ela pode demonstrar habilidades superiores do que poderia fazê-lo se estivesse sozinha (Rogers, 2000). Processo similar pode ocorrer na esfera social. Uma criança que interage com um colega socialmente habilidoso provavelmente terá uma relação de maior qualidade – e, então com maior competência – do que a mesma criança interagindo com um colega menos habilidoso (Rose-Krasnor, 1997). Nesse caso, crianças com autismo, um transtorno que tem como uma de suas principais características justamente uma dificuldade na interação social, podem ser duplamente beneficiadas com essas experiências. Da mesma forma, crianças com desenvolvimento típico (DT) também se beneficiam dessa relação, na medida em que têm a possibilidade de conviver e aprender com

as diferenças. Acredita-se que as consequências dessa experiência para as crianças com DT vão muito além da redução de preconceitos. A consciência e o respeito pelo diferente são instâncias não somente do desenvolvimento moral (Biaggio, 1976), mas também do cognitivo. Isso porque a diversidade, em contraposição ao “padrão”, amplia a capacidade simbólica, uma vez que essa experiência transforma a realidade, possibilitando diferentes parâmetros que a criança experimenta sobre o que significa “ser criança” (ex: diferenças no comportamento, nas expectativas, etc.).

Nesse sentido, a escola constitui um espaço essencialmente interativo e reconhecidamente relevante para o desenvolvimento interpessoal e, por isso, é um espaço natural para a relação entre pares. Para Del Prette e Del Prete (2005), o investimento da escola na promoção de habilidades sociais pode ser defendido com base em três argumentos: (a) a função social da escola; (b) as evidências de relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico; e (c) as políticas de inclusão.

### **Inclusão Escolar: Promovendo a Relação entre os Pares**

A proposta da educação inclusiva reflete as recentes mudanças no paradigma atual da comunidade mundial, demonstrando maior preocupação com o ser humano em si, razão pela qual se destaca a atenção especial prestada aos direitos humanos. Em especial, esse movimento, de caráter mundial, caracteriza-se por ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas desenvolvidas para defender o direito de todos os alunos partilharem aprendizagens e o espaço comum da escola, buscando minimizar uma possível segregação ou preconceito (Brasil – MEC, 2007).

Para que esses direitos sejam respeitados e que esse movimento se efetive de acordo com a sua proposta, torna-se necessário repensar a organização das escolas e das classes especiais, exigindo-se mudanças estruturais e culturais desses espaços, a fim de que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas (Brasil – MEC, 2007). O que se tem verificado é um avanço no conhecimento e nas lutas sociais referentes à inclusão, propondo políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Mais adequado seria atingir tais objetivos por meio da consciência social. No entanto, é lamentável que a formalização dos direitos humanos ainda ocorra, na maioria das vezes, pela criação de leis, resultando em uma parcela da população que sofre as consequências da exclusão como, por exemplo, as pessoas com deficiências – intelectuais, físicas, múltiplas e/ou sensoriais – e com transtornos do desenvolvimento. Muito tem sido feito para mudar esse paradigma, o que representa uma visão diferenciada sobre o tema. Porém, muito ainda resta a

fazer, já que as questões relacionadas aos benefícios da inclusão ainda têm sido motivo de muita discussão que envolve desde o desconhecimento de sua proposta (Sant’Ana, 2005) até o descrédito sobre a sua real efetividade (Silveira & Neves, 2006). Por outro lado, parece haver um consenso em relação a um aspecto: a educação inclusiva é uma proposta viável, mas que somente poderá ser efetivada se ocorrerem profundas transformações na política social e no sistema de ensino vigente (Sant’Ana, 2005).

Ao longo da história, percebe-se haver preocupação com o atendimento às pessoas portadoras de deficiência que, no Brasil, remonta à época do Império, com a criação das primeiras instituições destinadas ao atendimento dessa população. Em 1854, foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC – e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. Já no século XX, outras instituições foram fundadas, com o objetivo de oferecer atendimento educacional especializado também aos deficientes mentais (Instituto Pestalozzi – 1926 – e APAE – 1954) e aos superdotados (Sociedade Pestalozzi – 1945). Com a criação dessas instituições, o atendimento educacional às pessoas portadoras de deficiência passa a ser objeto da legislação nacional, formalizando, assim, o que preconizava os mandamentos iniciais acerca dos direitos dessa população (Lei nº 4.024/61; Lei nº 5.692/71) (Brasil – MEC, 2007).

Os movimentos sociais pelos direitos humanos intensificaram-se, no Brasil, na década de 1960, conscientizando a sociedade a respeito dos prejuízos da segregação e da marginalização de pessoas portadoras de deficiência. Dessa forma, a proposta da integração escolar passou a contar com fundamentos morais – os quais alegavam que crianças com deficiência também teriam o direito de participar das atividades disponibilizadas para as demais crianças – e racionais – que demonstravam os benefícios da integração tanto para os portadores de deficiência quanto para os colegas sem deficiência (Mendes, 2006).

A nível mundial, em 1969, também surgiram movimentos a favor da integração de crianças com deficiência, questionando as práticas de segregação (Mantoan, 2003). Dessa forma, surge o princípio da normalização, o qual defendia que toda pessoa teria o direito de experimentar o estilo de vida comum de sua cultura, devendo ser-lhe oferecidas oportunidades iguais de participação nas mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes, não se restringindo, portanto, somente ao ambiente escolar (Mantoan, 2003; Mendes, 2006).

Na década de 1970, no âmbito nacional, as escolas comuns começaram a aceitar alunos portadores de deficiência nas classes comuns ou nas classes especiais. E foi na década de 1980 que esta filosofia tornou-se amplamente difundida no panorama mundial (Mendes, 2006). No entanto, como nesse período ainda não se cumpre uma política de acesso universal à educação, o que se preconiza é a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação

de alunos portadores de deficiência. É somente em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, que a educação passa a ser garantida como direito de todos. Somado a isso, em 1990, entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente, ampliando a eficácia do dispositivo da Constituição que trata desse direito (Brasil – MEC, 2007).

Além disso, no cenário mundial, são criados documentos que auxiliam na formulação das políticas públicas da educação inclusiva, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, na Tailândia em 1990; a Declaração de Salamanca em 1994 – considerada mundialmente como o mais significativo marco na divulgação da filosofia da educação inclusiva; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, realizada na Guatemala em 1999; e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006 (Brasil – MEC, 2007).

A partir desse panorama, verifica-se a globalização do paradigma da inclusão, tornando-se um movimento que visa a construção de uma sociedade democrática, na qual as pessoas com deficiências e a sociedade como um todo possam igualar as oportunidades, respeitar e reconhecer as diferenças permitindo, assim, que todos conquistem sua cidadania (Mendes, 2006).

Outro aspecto a destacar se refere aos vocábulos utilizados: Integração e Inclusão. Embora, em alguns países, esses termos sejam considerados sinônimos, no Brasil há uma tendência a diferenciá-los (Mantoan, 1998; Sasaki, 1998). A integração tem sido associada à mera colocação de pessoas portadoras de deficiência na escola comum, exigindo dessas a adaptação a esse espaço. Além disso, o currículo e os métodos pedagógicos são os mesmos destinados às crianças consideradas “normais”. Por outro lado, na inclusão a sistemática é inversa, ou seja, a escola é que precisa se adaptar às necessidades da criança portadora de deficiência, oferecendo-lhe as condições necessárias para o acesso à escola e à educação que lhe é de direito (Mendes, 2006).

No entanto, o que se verifica, até esse momento, é que a possibilidade de inclusão de crianças portadoras de deficiência tende a ocorrer mais facilmente naqueles casos que não exigem uma forte reestruturação e adaptação das escolas (Tezzari & Baptista, 2002). Dessa forma, no caso de crianças com transtornos e deficiências cognitivas mais severas, como a psicose e o autismo, a inclusão ainda tem se mostrado um processo lento, permeado, entre outros fatores, pela falta de conhecimentos dos professores para trabalhar com esses alunos e pela ausência de um currículo adaptado às necessidades dessas crianças (Baptista & Oliveira, 2002). Os poucos estudos existentes sobre a inclusão de crianças com autismo demonstram essa realidade.

Na área da Psicologia, ainda são necessários muitos estudos a fim de mostrar os benefícios da inclusão para as crianças com autismo e, assim, gerar recursos e subsídios para os profissionais que trabalham nesta área. Os poucos estudos existentes tendem a focar, de um lado, especificamente, nas crenças de pais, professores e diretores de escolas sobre a inclusão (Ex.: Castro, 2005; Goldberg, Pinheiro & Bosa, 2005; Kristen, Brandt & Connie, 2003; Lira, 2004; Mavropoulou & Padelidu, 2000; McGregor & Campbell, 2001; Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003) e, de outro, na forma como a criança interage e relaciona-se (Ex.: Anderson *et al.*, 2004; Höher-Camargo, 2007; Jahr *et al.*, 2007; Macintosh & Dissanayake, 2006). Poucos estudos buscam integrar esses diferentes processos, buscando a compreensão dos fatores que promovem ou dificultam a interação social dessas crianças, em situação de inclusão, na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento.

Em relação às interações sociais das crianças com NEE e seus pares com DT, em situação de inclusão escolar, as pesquisas apontam para aspectos práticos que precisam ser considerados a fim de que a inclusão possa ser real e efetiva. Dentre eles, destaca-se a necessidade de que o processo inclusivo seja realizado o mais cedo possível na vida de uma criança (Fuller & Jill, 2006), especialmente no caso de crianças com autismo, cuja característica central, como já mencionado, é uma dificuldade na habilidade para formar e manter relações com pares (APA, 2002).

A escola, como um espaço que oportuniza a convivência com pares, associada às características da própria criança, às práticas parentais e à história de interação familiar, completa o quadro das influências mais significativas sobre o comportamento infantil. Assim, contribui de diversos modos para a formação do indivíduo, por meio do desenvolvimento de comportamentos, habilidades e valores (Macintosh & Dissanayake, 2006; Pinheiro, Haase, Del Prete, Amarante & Del Prete, 2006).

De acordo com Batista e Enumo (2004), a carência de oportunidades das crianças com NEE para se relacionarem com outras, impede o refinamento, a experiência e a expansão dos repertórios sociais, reduzindo, assim, a probabilidade para desenvolverem amizades. Conseqüentemente, essas crianças demonstrarão certa inadequação em seus comportamentos, o que leva a uma menor aceitação por parte dos colegas, reforçando, assim, as diferenças existentes (Chamberlain, 2002). Nesse sentido, a proposta de inclusão representa um movimento importante para que mudanças realmente ocorram (Carvalho, 2004).

Como destacam Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), o que se busca principalmente com a educação inclusiva é o valor social da igualdade. No momento em que uma escola inclui, está ensinando que todas as pessoas têm direitos iguais, apesar das diferenças, e que se pode aprender muito com elas. Conforme destacado por Baptista (2006),

as relações também baseadas nas diferenças permitem criar novas e diversas interações, que proporcionam trocas e aprendizagens recíprocas.

Corsaro (1997), valendo-se da ideia de reprodução interpretativa, também destaca o quão importante são para a criança os relacionamentos sociais. À medida que as interações ocorrem, tanto com adultos como com os pares, a criança procura atribuir sentido àquilo que vivencia, emergindo, assim, a cultura infantil. Essa cultura permite à criança tomar para si, recriar e repetir o mundo que vivencia. Através da interação com crianças da mesma idade, as experiências decorrentes dessas vivências oportunizam negociações para a resolução de conflitos. É no grupo de pares, de onde provêm as regras, que se estruturam as atividades de cooperação e competição. Sendo assim, verifica-se que a qualidade das interações com iguais e a competência social influenciam-se mutuamente e que o desenvolvimento da competência social pode ser contextualizado nessas interações (Almeida, 1997).

Não obstante a importância da interação social para o desenvolvimento infantil sabe-se que, em algumas situações, esse processo pode estar em risco, como nos casos de sujeitos com NEE, e, mais especificamente, com autismo.

### **Autismo e Interação Social**

O autismo é uma condição que afeta as principais áreas do desenvolvimento, quais sejam, a interação social e a linguagem, além da ocorrência de comportamentos repetitivos e estereotipados (APA, 2002). Estes últimos se expressam de diferentes formas: na brincadeira, que pode carecer de criatividade e espontaneidade; na fala, que pode ser ecológica; e no desenvolvimento motor, caracterizado por repetições involuntárias e sem aparente função (ex: rituais e maneirismos) (Bosa & Baptista, 2002).

As manifestações das dificuldades no autismo poderão variar de acordo com o nível desenvolvimental e a idade cronológica da criança, entre outros fatores (APA, 2002). Quanto maior o comprometimento cognitivo, que dificulta ainda mais a compreensão das interações sociais, maior a tendência a isolar-se e a não se comunicar (Klin, 2006). Por outro lado, a ideia de que a criança com autismo não demonstra afeto e é inquestionavelmente distante e não-comunicativa, também não tem recebido apoio empírico (Bosa, 2002). Há muitas evidências sobre a capacidade da criança autista em desenvolver relações de apego a seus cuidadores e de responder à interação social (ver Sanini, Ferreira, Souza & Bosa, 2008, para uma revisão). O que significa que o afeto pode estar presente, mas ser manifestado de maneira não convencional e de diferentes formas, seja isolando-se ou demonstrando passividade ou, ainda, mostrando-se mais ativo, mas de um modo estranho, devido à dificuldade para regular

a interação social após ela ter iniciado (Klin, 2006; Wing & Gould, 1979). Os comprometimentos que parecem ser substanciais são, de fato, os da habilidade de atenção compartilhada, especialmente a iniciativa para buscar e manter a interação, de forma recíproca e espontânea (para uma revisão consultar Zanon, 2012).

De acordo com Bosa (2002), o comportamento social de crianças com autismo, mais do que um isolamento “proposital” parece decorrer, também, dentre outros aspectos, de uma dificuldade para lidar com questões referentes à reciprocidade social e da ausência de compreensão acerca do que se quer dela. Em outras palavras, da dificuldade em compreender intenções e outros estados mentais – habilidade conhecida como Teoria da Mente – a tal ponto que o autismo é conhecido como uma “cegueira mental” (Baron-Cohen, 1991). O desenvolvimento de uma teoria da mente permite compreender e prever o comportamento das outras pessoas em função de suas intenções; assim, a pessoa consegue responder, na interação, de acordo com essas previsões. Na ausência dessa habilidade, o comportamento do outro fica desprovido de sentido, dificultando o entendimento de suas intenções e a interpretação do que está implícito nas relações sociais. Nesse sentido, o estímulo natural da interação social, oportunizado, por exemplo, pela inclusão escolar o mais cedo possível, possibilita a ampliação do repertório de habilidades sociais e, possivelmente, de aceitação pelos pares (Fuller & Jill, 2006). Desse modo, o convívio com outras crianças, além de possibilitar o desenvolvimento da competência social, também pode evitar o isolamento constante, especialmente nos anos pré-escolares.

### **Interação Social de Crianças com Autismo em Contexto de Brincadeiras Dirigidas:**

Pesquisadores têm dedicado considerável esforço para descrever o curso desenvolvimental das interações e relacionamentos sociais entre crianças com autismo e seus pares com DT, bem como para delinear e avaliar intervenções com fins de facilitar o desenvolvimento dessas interações (McConnell, 2002). Alguns dos resultados nessa área demonstram avanços na competência social dessas crianças, em termos de ganhos no que se refere à capacidade de sustentar a interação social com pares e de reduzir o isolamento e a rigidez comportamental (LeGoff, 2004). Há evidências, também, no sentido de aumentar as iniciativas para brincar, o tempo de envolvimento das crianças com grupos, assim como o nível de sofisticação das brincadeiras, em contexto de inclusão (Nelson *et al.*, 2007).

Uma das estratégias utilizadas tem sido a integração de pares com DT e autismo no contexto de atividades que envolvam jogos e/ou brincadeiras na escola. Esses pares são treinados, estimulados e reforçados pelos adultos a aumentar as iniciações sociais e, também,

para servirem de modelo para as crianças com autismo (Gonzalez-Lopez & Kamps, 1997; Kamps *et al.*, 1992; Kok, Kong & Bernard-Opitz, 2002; Reiter & Vitani, 2007; Terpstra & Tamura, 2007; Whitaker, 2004; Yang, Wolfberg, Wu & Hwu, 2003).

Esses estudos que utilizam estratégias de intervenção mostram, em sua maioria, resultados positivos, o que têm estimulado a realização de novas investigações nessa área. No estudo de Kamps *et al.* (1992) foram formados grupos com a finalidade de trabalhar as habilidades sociais e, assim, facilitar o aumento das interações entre alunos com autismo e seus pares com DT (os quais receberam treinamento previamente). O estudo ocorreu em uma classe integrada do primeiro ano do Ensino Fundamental. Participaram três crianças-foco de 7 anos de idade, com autismo de “alto funcionamento”, isto é, sem deficiência mental associada. A codificação dos comportamentos – como iniciar, responder e manter as interações; saudar os outros e conversar sobre uma variedade de tópicos; dar e receber elogios; pedir ajuda e ajudar, entre outros – foi realizada por dois avaliadores independentes. A média dos índices de concordância entre os codificadores foi relativamente alta. Na análise de frequência de interações sociais, os percentuais de concordância variaram entre 33% e 100%, enquanto na análise do tempo engajado em interações sociais, de 25% a 100%. A intervenção foi avaliada a partir de um delineamento de linha de base múltipla. Os resultados evidenciaram um aumento na frequência de engajamento e de duração das interações sociais, bem como na responsividade dos alunos com autismo e dos pares entre si. Em especial, destaca-se que os achados demonstraram também um aumento no número de iniciativas sociais das crianças com autismo, uma vez que esse aspecto é o mais comprometido nessas crianças em detrimento às respostas sociais. Contudo, não foi avaliada a efetividade desse tipo de intervenção em casos mais severos de autismo. Além disso, a qualidade das interações sociais não foi examinada.

Da mesma forma, na pesquisa de Gonzalez-Lopez e Kamps (1997), crianças foram treinadas em habilidades sociais por professores da educação especial em uma variedade de situações (ex.: cumprimentar, seguir instruções, pedir ajuda etc.). As crianças com DT receberam informações acerca do autismo e treinamento sobre os procedimentos para gerenciar comportamentos básicos. Participaram quatro crianças com autismo e doze crianças com DT, com idade entre 5 e 7 anos. Foram realizadas sessões em grupos, nas quais cada grupo era formado por uma criança com autismo e três crianças com DT. Os resultados mostraram um aumento na frequência e duração das interações de todas as crianças envolvidas. Ou seja, nas crianças com autismo, a frequência média das interações aumentou quando foi introduzido o treinamento das habilidades sociais (M= 2,3 para 3,4) e do reforço positivo das interações (M= 6,6 para 8,3). Investigação semelhante foi realizada por DiSalvo e

Oswald (2002), os quais utilizaram estratégias mediadas pelos pares com DT para reforçar e servir como modelo de comportamento social apropriado para as crianças com autismo, o que resultou em considerável melhora nas interações sociais dessas crianças..

Em um outro estudo (Kok *et al.*, 2002) foram comparados os efeitos da brincadeira estruturada (maior direcionamento de um experimentador) e da facilitada (método de ensino casual, em que não há direcionamento de um experimentador, apenas a orientação de que brinquem) na promoção da espontaneidade e da responsividade na comunicação e no comportamento durante as brincadeiras em crianças com autismo. As crianças estavam na faixa etária de 4 e 5 anos, em uma escola em Cingapura. Foi empregado um delineamento de linha de base múltipla. A sequência da instrução e aplicação dos métodos foi contrabalanceada. As crianças com DT foram solicitadas a interagir com as crianças com autismo nas duas situações. Uma análise qualitativa mostrou uma avaliação positiva por parte das crianças com DT acerca dessa experiência. Além disso, os relatos dos cuidadores das crianças com autismo validaram os ganhos clínicos observados, pois todos perceberam “mudanças pequenas ou notáveis” na área da comunicação, e a maioria relatou pequenas mudanças na área do jogo e uma diminuição nos problemas comportamentais. Também foi relatado, por alguns cuidadores, que as crianças com autismo pareciam demonstrar “mais vontade de brincar”, “mais interesse e consciência pelos pares” e estavam “mais atentas nos grupos” do que antes do início dos jogos (Kok *et al.*, 2002). Esses resultados decorreram muito mais da brincadeira facilitada, em que há menor direcionamento de um experimentador, uma vez que na estruturada houve maior frequência de brincadeira inapropriada e ausência de iniciações comunicativas.

Yang *et al.* (2003), em um estudo realizado em Taiwan, analisaram os efeitos da participação de crianças com autismo em jogos em grupo sobre a brincadeira simbólica e social, tanto na escola quanto em casa. Participaram duas crianças com autismo, um menino, com 6 anos e 5 meses de idade, com QI 95 e nível de linguagem abaixo da média, e uma menina, com 7 anos e 11 meses, com QI 73 e nível de linguagem na média, e três crianças com DT, na mesma faixa etária. Os encontros ocorreram duas vezes por semana, em sessões de aproximadamente 60 minutos, durante seis meses, totalizando 35 sessões. Para examinar os efeitos da participação nesses grupos sobre a brincadeira social e simbólica, foi utilizado um modelo misto, combinando análises tanto quantitativas quanto qualitativas. A codificação dos dados foi realizada por dois avaliadores independentes. A média dos índices de concordância entre os codificadores foi alta. Na análise de frequência das categorias de jogo simbólico e cognitivo o percentual de concordância foi de 91% e para a categoria de jogos sociais foi de 88%, nos dois contextos (casa e escola). Enquanto participaram dos grupos, as

crianças com autismo apresentaram ganhos na interação social recíproca e no jogo simbólico. Esse resultado demonstra que as crianças com autismo são capazes de produzir jogo de faz-de-conta e crescente envolvimento social em jogos com pares, quando há facilitação de adultos, em um *setting* estruturado, em que as atividades são planejadas com antecedência. Os pais das crianças com autismo, na entrevista realizada, relataram que, pela primeira vez, elas desenvolveram amizades com outras crianças. Esses resultados também parecem derivar das características das crianças participantes, como um nível cognitivo e de linguagem próximos da média, que auxiliam na compreensão das atividades propostas e, conseqüentemente, no maior envolvimento nas mesmas.

Propostas de intervenção também são oferecidas com o objetivo de promover a interação social dessas crianças mesmo nos casos de autismo com maior comprometimento linguístico e cognitivo. O estudo de Whitaker (2004), por exemplo, investigou as implicações do jogo compartilhado entre dez crianças com autismo severo, com idade entre 6 e 7 anos, educadas em uma unidade anexa a uma escola comum, e seus pares com DT, que receberam treinamento sobre algumas técnicas de interação. As crianças se encontraram em sessões semanais de 20 a 30 minutos, durante 20 semanas, destinadas a promover o jogo compartilhado e a comunicação. Jogo compartilhado foi definido como o tempo gasto com proximidade física com outra criança, atenção no jogo e brincar/jogar com os mesmos materiais. De acordo com Whitaker (2004), os resultados foram encorajadores. Análises das sessões de jogos revelaram que os pares com DT foram capazes de envolver e manter as crianças com autismo em níveis mais elevados de jogos compartilhados. A frequência de solicitação das crianças com autismo de seus pares com DT também aumentou substancialmente ao longo do projeto, apesar dos níveis de iniciação da atenção compartilhada permanecerem consistentemente baixos. Esse resultado é compreensível, uma vez que o comprometimento na atenção compartilhada é um dos principais marcadores no autismo (APA, 2002).

Como é possível verificar nesses estudos, as intervenções realizadas contribuíram, de alguma forma, para o aumento da socialização, do jogo de faz-de-conta e da participação nas interações. No entanto, em algumas situações, como no estudo de Yang *et al.* (2003), os ganhos observados se mantiveram apenas enquanto as crianças com autismo participaram desses programas.

De fato, o que alguns estudos mostram é que, após o encerramento dessas atividades, os resultados positivos parecem não se manter. No estudo de Berckelaer-Onnes (2003), por exemplo, 24 crianças com autismo que participaram de um programa de intervenção individual (*Toy-Play*), desenvolvido com base em brincadeiras e jogos, foram retestadas um

ano após a sua realização. No reteste, 16 crianças apresentaram regressão nos jogos e nas brincadeiras. Segundo o autor, isso pode ter ocorrido pela interrupção dessas atividades com o término da intervenção, uma vez que as oito crianças que não apresentaram regressão (algumas delas inclusive melhoraram) foram atendidas em uma creche em que a estimulação dessas atividades se manteve. Diante de tais resultados, o autor propôs um segundo programa de estimulação continuada, seguindo a mesma linha desenvolvimental do primeiro programa (*Toy-play*), mas com maior ênfase no jogo relacional e funcional e, quando possível, no jogo simbólico. O objetivo era implementar habilidades recém desenvolvidas no jogo, em situações da vida diária, envolvendo um instrutor e pequenos grupos de crianças que já haviam participado da intervenção anterior. Para o autor, o desenvolvimento desse segundo programa reflete a necessidade de estimular continuamente o jogo de crianças com autismo, especialmente quando este envolve outras crianças, já que para aquelas o interesse natural para explorar o mundo e as relações encontra-se comprometido.

Luckett, Bundy e Roberts (2007), em uma revisão sistemática da literatura, procuraram verificar a efetividade das abordagens comportamentais utilizadas para ensinar crianças com autismo a aprimorar suas habilidades sociais. Os pesquisadores constataram que as intervenções comportamentais mais efetivas foram aquelas construídas a partir das habilidades que a criança já possuía e que a motivação natural para a realização das atividades mostrou-se mais efetiva do que por recompensas externas.

No estudo de Leaf *et al.* (2009) foi avaliada a efetividade de um programa de ensino das habilidades sociais (*Teaching Interaction – TI*) que abrangeu quatro domínios: comunicação social, jogos, habilidade com as emoções e com escolhas. Participaram três crianças com autismo, com idades entre 5 e 7 anos, e três crianças com DT, na mesma faixa etária. O procedimento ocorreu durante dois meses, com sessões diárias de 30 minutos. Essa intervenção consistiu no TI, reforço e instrução dos participantes para demonstrar habilidades sociais e para se engajarem com seus pares. Antes da intervenção, as crianças com autismo apresentavam comprometimentos significativos em relação às quatro habilidades sociais investigadas, uma vez que não se comunicavam e não jogavam com seus pares com DT. Após a intervenção, elas foram capazes não só de demonstrar essas habilidades, como também de aumentar a frequência de participação nos jogos e na capacidade comunicativa, evidenciando a efetividade da intervenção. Porém, devido à brevidade do tempo na realização desse estudo, não foi possível verificar se as crianças conseguiriam estender os comportamentos aprendidos em outros contextos e com outros pares. Dessa forma, não ficou claro se as habilidades apresentadas após a intervenção se mantiveram com o tempo.

No estudo de Granpeesheh *et al.*(2009) foram investigadas duas variáveis consideradas importantes no estudo da validade e efetividade de programas de intervenção, quais sejam: o número de horas de participação em um programa e a idade dos participantes. A avaliação do progresso da intervenção foi realizada em 245 crianças, das quais 227 receberam diagnóstico de Transtorno Autista e 18 de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. A média de idade dos participantes era de 6 anos e o número médio de horas de participação no programa, por mês, foi de 76 horas, que variou de acordo com o perfil de cada criança. Os dados foram coletados por um período de quatro meses. Através de análise de regressão foi verificado que essas variáveis – maior número de horas de participação em uma intervenção e idade precoce das crianças – foram preditoras significativas do aumento na aquisição de novas habilidades sociais das crianças. Sendo assim, as crianças mais jovens foram mais beneficiadas com a participação nesse programa, com essa carga horária, em relação às crianças mais velhas. Esse resultado reforça a noção amplamente aceita de que a intervenção precoce é crucial para crianças com autismo.

Machalicek *et al.* (2008) realizaram uma revisão sistemática da literatura sobre intervenções instrucionais realizadas em uma escola para estudantes com autismo. Foram identificados 45 estudos publicados no período de 1995 a 2005, totalizando 118 participantes, na faixa etária de 3 a 21 anos. Na maioria dos estudos revisados (91%) foram relatados resultados positivos, com métodos instrucionais efetivos. Porém, em um pouco menos da metade dos estudos foi avaliada a possibilidade de transferência das habilidades adquiridas no programa para diferentes contextos e relações. Aproximadamente 11% dos estudos que relataram possibilidade de generalização das habilidades aprendidas indicaram que, sem intervenção, essas habilidades podem não ser espontaneamente transferidas para novos contextos, estímulos, pessoas e/ou condições. A menor parte dos estudos avaliou a manutenção das habilidades com o término da intervenção e, aproximadamente, 47% indicaram que as habilidades podem não se manter sem a continuidade da intervenção. Menor ainda foi o número de estudos que relataram as características dos alunos, tais como o contexto cultural em que vivem. Os autores não conseguiram concluir que tipos de intervenções levaram a uma melhor manutenção e generalização das habilidades alvo, devido aos poucos estudos que avaliaram esse aspecto. Esses resultados demonstram a necessidade da realização de estudos que, ao utilizar programas de intervenção, avaliem a possibilidade de manutenção e generalização das habilidades adquiridas pelas crianças com autismo, já que tal habilidade se mostra defasada no autismo.

Em uma outra revisão sobre intervenções sociais para crianças com autismo, Chan, Lang, Rispoli, O'Reilly, Sigafos e Cole (2009) realizaram uma análise sistemática dos

estudos que tiveram como foco o uso de intervenções mediadas por pares, no tratamento de indivíduos com AU. Foram encontrados 42 estudos, envolvendo 172 participantes, que receberam intervenção de 396 pares treinados para interagir com as crianças com autismo. A maioria dos resultados foi positiva (91%), porém com limitações, uma vez que a fidedignidade da intervenção raramente foi avaliada. No geral, os estudos revisados sugerem que as intervenções mediadas por pares mostraram-se potencialmente efetivas para indivíduos com AU, uma vez que foram verificados ganhos nas áreas que se mostram defasadas no autismo, quais sejam: interação social e capacidade comunicativa.

No estudo de Wichnick, Vener, Pyrtok e Poulson (2010) o foco da investigação foi ensinar as crianças com autismo a responder às iniciações sociais de outras pessoas através do uso de um roteiro desenvolvido previamente, composto por técnicas de interação e conversação com o objetivo de ensiná-las os componentes verbais e não-verbais da conversação, o modo de abordar as pessoas, de iniciar uma conversa, de orientar-se para aquele que fala e esperá-lo falar e emitir respostas. Os três participantes, com idades entre 5 e 7 anos, apresentavam dificuldades na interação com pares e, em um estudo anterior (Wichnick, Vener, Keating & Poulson, 2010), esses mesmos participantes foram ensinados a iniciar as interações, mas não responderam às iniciações sociais dos pares. Quando o roteiro previamente desenvolvido foi introduzido, as respostas às iniciações dos pares aumentaram sistematicamente entre os participantes. Contudo, como os roteiros são limitados, já que não contemplam todas as possíveis formas de interação e conversação, houve um aumento sistemático no número de respostas espontâneas das crianças com autismo para as iniciações dos pares. Esses resultados sugerem que o uso de roteiros previamente desenvolvidos pode ser um importante aliado para o aumento das interações sociais das crianças com autismo.

Bellini, Peters, Benner e Hopf (2007) realizaram uma meta-análise a fim de verificar a efetividade das intervenções sobre as habilidades sociais, na escola, para crianças e adolescentes com autismo. Foram examinados 55 estudos, durante o período de 1980-2005 (nas bases de dados Educational Resources Information Center – ERIC – e PsycINFO), e os resultados se mostraram inconclusivos, uma vez que tais intervenções foram minimamente efetivas para crianças com autismo, por terem sido realizadas em ambientes criados para este fim e, por isso, restritos e descontextualizados, resultando, assim, na dificuldade para manter e generalizar os efeitos obtidos durante a intervenção. Além disso, os autores também verificaram que o cuidado com algumas especificidades na realização de tais intervenções pode auxiliar para que os resultados sejam mais efetivos, tais como: considerar as características específicas dos participantes, ou seja, suas principais dificuldades na interação; o ambiente, o qual deve ser o mais natural possível e não criado apenas para a realização da

intervenção; e a descrição dos procedimentos que serão utilizados na intervenção, tais como tipos de atividades desenvolvidas (jogos, brincadeiras), tempo de realização da intervenção, participantes envolvidos etc.

Conforme exposto, os resultados dos estudos que utilizaram programas de intervenção baseados no treinamento dos pares mostraram-se minimamente efetivos, já que os efeitos positivos obtidos não se mantiveram com o término do programa. Até o momento, parece haver poucas evidências de que esse tipo de intervenção suscite um processo de mudança e de aquisições duradouras para as crianças com autismo.

### **Interação Social de Crianças com Autismo em Contexto de Brincadeiras Livres:**

As pesquisas que investigam as interações sociais das crianças com autismo, no contexto de inclusão escolar, em ambientes naturais, portanto menos estruturados, têm apresentado resultados mais encorajadores, porém, como ainda são escassos, estão longe de serem conclusivos. Além disso, considerando-se os estudos de forma conjunta, observa-se que a qualidade das interações, dos tipos de brincadeiras e a generalização de habilidades para outros contextos raramente têm sido o foco dos estudos, constituindo um campo investigativo promissor (Anderson *et al.*, 2004; Höher-Camargo, 2007; Ingram, Mayes, Troxell & Calhoun, 2007; Jahr *et al.*, 2007; Macintosh & Dissanayake, 2006).

Há alguma evidência de que o ambiente físico e social possa afetar os modelos de interação com pares, o que está de acordo com os resultados encontrados no estudo de Anderson *et al.* (2004), realizado na Nova Zelândia. Esses pesquisadores verificaram que as interações espontâneas das crianças com autismo com seus pares com DT, com um média de idade de 8 anos, foram mais difíceis quando um adulto permanecia próximo das crianças com autismo, no pátio da escola, por exemplo. Ou seja, parece que os professores acabavam representando uma barreira para que a interação entre crianças com autismo e com DT ocorresse livremente. A possível explicação para isso, segundo os autores, é que as atividades no pátio não fazem parte do currículo escolar, por isso, os professores auxiliares talvez estivessem em dúvida sobre seu papel nesse contexto e, assim, raramente facilitaram ou estimularam brincadeiras ou interações entre pares (Anderson *et al.*, 2004). Além disso, outra explicação plausível, segundo os pesquisadores, é que crianças com DT, a fim de se manter longe do professor auxiliar, podem evitar interagir com a criança com autismo. A presença constante da “sombra” de um adulto impede que as crianças brinquem mais livremente, uma vez que ele está atento para impedir atividades que possam ser consideradas “perigosas”. Esse papel de “vigia” que o adulto assume, segundo esses autores, faz com que as crianças com DT

mantenham-se longe dele e, conseqüentemente, das crianças com autismo, de quem ele está encarregado de cuidar.

Dados semelhantes foram encontrados em um estudo anterior (Giangreco, Edelman, Evans Luiselli & Acfarland, 1997), demonstrando que a constante proximidade do professor auxiliar (estratégia comum de apoio às crianças com NEE em escolas regulares) com as crianças com NEE resultou em conseqüências negativas para as crianças incluídas, uma vez que elas recebiam menos instruções de professores qualificados, interagiam menos com seus pares, tornavam-se mais dependentes da ajuda de um adulto e, geralmente, acabavam sendo excluídas das atividades de sua turma.

Os dados desses estudos sugerem que a prática atual de empregar profissionais de apoio para auxiliar crianças com autismo, na escola comum, especialmente em momentos de brincadeira livre, não tem promovido a inclusão social dessas crianças (Anderson *et al.*, 2004; Giangreco *et al.*, 1997), além do risco de resultados negativos, nessas circunstâncias, ser particularmente alto para crianças com autismo, conforme apontado por Freschi (1999).

Resultados diferenciados foram verificados em um estudo brasileiro (Höher-Camargo, 2007), que investigou o padrão de interação social de uma criança pré-escolar com autismo. Esse estudo demonstrou que as atividades realizadas no pátio, onde as crianças podiam brincar livremente, proporcionaram melhor integração da criança com autismo com o grupo, e vice-versa, e também o desenvolvimento de comportamentos mais adaptativos do que as atividades realizadas em sala de aula. Uma explicação dada pela autora para essa redução da competência social da criança com autismo em sala de aula parece decorrer do caráter das atividades desenvolvidas nesse ambiente. Tais atividades exigiriam maior compreensão da linguagem e do pensamento simbólico (Ex: desenhar, jogos de construção etc.), aspectos que fazem parte do repertório de dificuldades características do autismo.

Seguindo essa mesma linha de investigação, Macintosh e Dissanayake (2006) examinaram as interações livres das crianças em uma escola comum, sem a presença de adultos. Participaram 20 crianças com autismo, 19 crianças com Síndrome de Asperger e 17 crianças com DT, equiparadas quanto a idade cronológica (4 anos a 10 anos e 10 meses) e idade mental geral (QI acima de 70). Nesse contexto, as crianças com DT faziam convites sociais para as crianças com autismo tanto quanto faziam para seus pares típicos e, embora as crianças com autismo ou síndrome de Asperger fossem frequentemente isoladas socialmente, em relação aos seus pares com DT, elas se mostraram capazes de, espontaneamente, engajarem-se socialmente com as outras crianças.

No entanto, esses resultados não significam que as interações das crianças com autismo ocorram da mesma maneira que as interações das crianças com DT. Pelas próprias características do autismo, dificuldades também são observadas. No estudo de Macintosh e Dissanayake (2006), os grupos clínicos (autismo e síndrome de Asperger) foram significativamente menos hábeis do que o grupo com DT para interagir socialmente com seus pares, para manter uma interação social de caráter mais contínuo, ou para estar em interação com três ou mais pares ao mesmo tempo. De qualquer forma, o estudo contesta a noção caricaturizada de uma criança autista não-interativa, conforme alguns autores têm apontado (ver Bosa, 2002).

Um dos aspectos que parece auxiliar as crianças com autismo a estabelecer interações, além da qualidade do ambiente e da facilitação por parte de adultos, é o nível cognitivo e o funcionamento adaptativo de cada criança. O estudo de Jahr *et al.* (2007) apresenta evidências para essa afirmação ao investigar a relação desses dois últimos fatores com a habilidade para interagir ou não com seus pares. Participaram desse estudo 23 crianças com autismo e 17 com DT, que frequentavam o jardim de infância. As crianças foram observadas em diferentes momentos do dia e em diversas atividades, por um período de 10 dias. Os resultados demonstraram que as crianças com autismo de “alto-funcionamento”, isto é, sem deficiência intelectual e com um bom funcionamento adaptativo, se mostraram mais envolvidas em manter a interação do que aquelas com maior comprometimento cognitivo e menor funcionamento adaptativo.

Assim, conclui-se que o desenvolvimento da habilidade das crianças com autismo para se engajar em interações com pares depende das características da própria criança, mas, sobretudo da oportunidade de poder conviver, o mais cedo possível, em espaços que permitam o desenvolvimento dessas interações, como a escola. De fato, Howes e Phillipsen (1998) ressaltam a importância de experiências precoces com pares para o desenvolvimento da competência social das crianças. Esses autores salientam que a habilidade para engajar-se em jogos/brincadeiras complexas nas idades de 1 a 3 anos e em períodos pré-escolares está associada a uma maior presença de comportamentos pró-sociais e a uma menor agressividade na idade escolar.

Em suma, a revisão da literatura apontou resultados controversos a respeito das intervenções sociais com crianças autistas. A maioria dos estudos publicados constitui-se de programas previamente delineados, cuja estrutura torna difícil a sua aplicação em um ambiente de interações naturais, como é o caso da inclusão. Embora tenha se alcançado alguns resultados promissores com esses programas, resta o problema da estabilidade nas habilidades desenvolvidas ao término dos mesmos. Soma-se a isso o fato de que grande parte

dessas habilidades não são facilmente transferidas para contextos diferentes daqueles em que os programas ocorreram. Por outro lado, estudos com delineamentos longitudinais, que focalizem a qualidade das habilidades no contexto de interações sociais livres, isto é, sem que haja instruções prévias aos pares sobre como agir com o colega que apresenta autismo, são ainda raros para que se possa derivar qualquer conclusão acerca de sua efetividade.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi investigar as mudanças no perfil de competência social de uma criança com autismo na educação infantil, ao longo de um ano letivo. Buscou-se, com isso, identificar eventuais mudanças de comportamento, seja em termos de dificuldades e/ou potencialidades demonstradas pela criança.

## MÉTODO

### **1.1. Objetivo:**

Investigar as mudanças no perfil de competência social de uma criança com autismo na educação infantil, ao longo de um ano letivo, em dois contextos: pátio e sala de aula. Buscou-se com isso identificar quais categorias de competência social aumentaram ou, ao contrário, reduziram ao longo do tempo.

### **1.2. Participantes:**

Participou deste estudo uma criança “foco” em interação com as demais, do sexo masculino, com 3 anos de idade e diagnóstico médico prévio de autismo (APA, 2002), sem deficiências físicas ou sensoriais associadas. A criança frequentava uma classe regular de educação infantil, de uma escola privada de Porto Alegre/RS, e participou de um estudo prévio do NIEPED (informações sobre este estudo podem ser encontradas em Höher-Camargo, 2007).

### **1.3. Delineamento:**

Estudo de caso longitudinal (Yin, 2005), sendo o “caso” um todo definido a priori (Robson, 1993). No presente estudo, entende-se como caso a ser estudado a interação que uma criança desenvolve com as demais pessoas ou crianças presentes no contexto de análise. Assim, elege-se o sujeito “foco” em potenciais situações de interação, como casos típicos da realidade que se pretende estudar.

### **1.4. Instrumentos e Materiais:**

#### **1.4.1. Ficha de Caracterização da Escola (Goldberg, 2002):**

Foram utilizadas as informações contidas na ficha empregada no estudo de Höher-Camargo (2007), que descreveu as principais características da instituição como a estrutura, quadro de pessoal etc. (Cópia do modelo do instrumento no Anexo A).

#### **1.4.2. Ficha de Dados Sociodemográficos da Criança (NIEPED, 2001):**

Foram utilizadas as informações contidas na ficha empregada no estudo de Höher-Camargo (2007), a qual investigou dados como: idade, escolaridade, nível socioeconômico, número de irmãos etc. (Cópia do modelo do instrumento no Anexo B).

#### **1.4.3. Escala Q-sort de Competência Social (Almeida, 1997):**

Esse instrumento foi elaborado com base na Metodologia *Q*, a qual foi implementada por Willian Stephenson, em 1953. Para este estudo, foi utilizada a versão adaptada dessa escala (Höher-Camargo, 2007), com o objetivo de identificar eventuais mudanças no padrão de interação da criança com autismo, em um período de 8 meses.

A construção conceitual dessa escala baseia-se na perspectiva organizacional-relacional (Sroufe, 1979; Waters & Sroufe, 1983), a qual considera haver uma reciprocidade entre o indivíduo e suas relações, reconhecendo que estas são protagonizadas e construídas pelo indivíduo sendo, portanto, a matriz na qual se organizam os comportamentos sociais. Ademais, nessa perspectiva, a qualidade da interação irá depender da organização do comportamento social em cada fase do desenvolvimento (Waters & Sroufe, 1983). Portanto, a opção por essa escala decorre de sua adequação a partir do método *Q*, que permite avaliações individuais da organização do comportamento social, levando em consideração os fatores de contexto e de desenvolvimento. Consiste em um instrumento de medida idiográfico, o qual possibilita analisar os padrões de organização do comportamento social. São esses padrões que fornecem a base de possíveis comparações dos perfis comportamentais, que emergem no contexto da observação.

Essa escala é originalmente composta por 53 itens, produzidos a partir da literatura, de estudos exploratórios e da observação de interações (Almeida, 1997). No entanto, ela foi adaptada ao português brasileiro e à realidade da criança com autismo a fim de ser utilizada em estudos com enfoque nessa população (informações sobre a forma de adaptação desse instrumento são encontradas em Höher-Camargo, 2007). Na versão final adaptada, constam 46 itens que descrevem de forma extensiva e compreensiva o modo de relacionamento social da criança no grupo de pares (Manual de Definições dos Itens encontra-se no Anexo C). Esses itens estão distribuídos em subescalas que se referem a cinco dimensões da competência social: Sociabilidade/Cooperação (8 itens), Asserção Social (8 itens), Agressão (11 itens), Dependência (11 itens), Desorganização do *Self* (8 itens). As características que definem cada dimensão e os itens que as compõem encontram-se nos Anexos D e E, respectivamente.

O método *Q-sort* apresenta uma forma específica de classificação dos itens, cuja ordem dos mesmos reflete de forma compreensiva as características individuais. As pontuações são atribuídas aos itens, por juízes ou observadores, em decorrência de sua importância para a descrição das características essenciais e únicas daquele indivíduo em particular. A distribuição dos itens é feita a partir de um número pré-determinado de categorias, as quais correspondem à pontuação do item.

Na versão adaptada da escala, os 46 itens devem ser distribuídos em uma sequência de categorias que varia de 1 a 7, por ordem de representatividade (ou de significância, baseado na ocorrência do comportamento descrito no item). Dessa forma, a pontuação “1” significa o que pior descreve o comportamento social da criança, e “7” o que melhor descreve. A pontuação “4”, que ocupa a posição central da escala, não é representativa para a descrição do indivíduo tendo, por isso, uma significação neutra. Assim, a definição de cada pontuação da escala retrata a frequência ou intensidade com que o comportamento ocorreu, sendo que na pontuação 1 – o comportamento descrito no item ocorre muito raramente, na 2 – o comportamento ocorre raramente, na 3 – ocasionalmente, na 4 – não ocorre, na 5 – pouco frequentemente, na 6 – frequentemente, e na pontuação 7 – muito frequentemente. No método *Q*, a distribuição final dos itens deve ajustar-se a uma distribuição simétrica, aproximada da curva normal. Esta norma, também chamada de técnica de distribuição forçada, garante a representatividade da descrição do indivíduo, mesmo que em sentidos opostos, ou seja, pela negativa, representada pela categoria 1 – a que menos representa o indivíduo – e pela positiva, categoria 7 – a que melhor representa o indivíduo. O número de itens a distribuir em cada categoria é obrigatório e segue esta sequência: 4, 6, 8, 10, 8, 6, 4.

Nos estudos realizados com a versão adaptada dessa escala (Höher & Bosa, 2006), devido à redução no número de itens (de 53 para 46) e da pouca variação entre as pontuações, foram consideradas extremas as categorias 1 – 2 e 6 – 7. Assim, foram obtidos 10 itens que menos representam o indivíduo e 10 itens que melhor o representam. O Anexo F demonstra a configuração da distribuição simétrica da versão adaptada da escala.

#### **1.4.4. Observação da Interação Social:**

Foram utilizadas as filmagens das interações da criança com autismo e seus colegas, realizadas no estudo de Höher-Camargo (2007), no início do ano letivo, que ocorreram em dois contextos – sala de aula e pátio – com duração de 30 minutos em cada um deles. Esse período foi estipulado, julgando-o suficiente para realizar um recorte da realidade observada, sem tornar-se demasiadamente invasivo e disruptivo na rotina escolar. Para isso foi utilizada uma câmera de vídeo móvel que permitiu focar o ambiente e a criança de forma mais ampla e

direta possível. Antes da coleta de dados, foram realizadas visitas na escola e na sala de aula do sujeito foco, a fim de promover a familiarização da criança e seus colegas com a presença do pesquisador.

Cabe destacar que outras duas filmagens foram realizadas no 3º e no 7º mês após a realização da primeira filmagem e não foram analisadas no estudo de Höher-Camargo (2007). A metodologia empregada nas duas últimas filmagens foi a mesma da primeira, excetuando-se a educadora, que foi substituída nas filmagens subsequentes (3º e 7º mês), por outras duas educadoras, respectivamente. Essas filmagens fazem parte de um banco de dados, cuja análise constitui uma das propostas do presente estudo, justamente pelo seu caráter longitudinal.

Em termos metodológicos, as filmagens da criança foram conduzidas em dias diferentes, uma vez por semana, em três semanas distintas, para cada etapa de filmagem: início, meio e final do ano letivo. Isso foi feito com o intuito de gerar uma amostragem de comportamentos e evitar a influência de possíveis condições (ex: fadiga, sono, indisposição etc.) em um único dia. Em cada dia, a filmagem foi realizada durante 20 minutos em cada contexto (sala de aula e pátio). Para evitar o enviesamento dos dados, ao término das filmagens de cada etapa, os períodos de 20 minutos foram divididos em quatro períodos de cinco minutos, dos quais foram sorteados dois. A partir disso, obteve-se o período de 30 minutos, para cada contexto e para cada etapa do ano letivo, que continha três sessões de 10 minutos aleatoriamente selecionadas, realizadas em três semanas distintas, em três momentos do ano letivo (início, meio e final).

#### **1.4.5. Diário de Campo:**

Esse instrumento permitiu o registro das impressões do pesquisador e de situações imprevistas (ex.: doença da criança, alterações na rotina etc.) e/ou interessantes (ex.: ilustrações das interações), a fim de facilitar a compreensão dos resultados (Modelo do Diário de Campo no Anexo G). Para ilustrar essas interações, foram utilizadas algumas das descrições comportamentais baseadas nas observações da competência social da criança com autismo a partir das videograções. Essas descrições serviram como base para o desenvolvimento do Protocolo de Análise dos Fatores que Influenciam a Interação, que serviu como subsídio para o programa de acompanhamento realizado no Estudo 2.

#### **1.5. Procedimento de Registro dos Dados:**

As filmagens realizadas na metade e no final do ano foram codificadas e registradas através da versão adaptada da Escala *Q-Sort* de competência social por um (1) avaliador,

psicólogo, “cego” aos objetivos do estudo e ao diagnóstico da criança com autismo. O treinamento do avaliador seguiu os mesmos moldes do estudo de Höher-Camargo (2007), no qual o mesmo foi instruído a distribuir os itens nas categorias de acordo com o seu julgamento quanto à representatividade dos mesmos ao longo do *continuum* de sete pontos (Instruções ao avaliador – Anexo H).

Visando minimizar o enviesamento dos dados, os vídeos foram apresentados ao avaliador na seguinte sequência: 1) Metade do Ano Letivo - Pátio; 2) Final do Ano Letivo – Sala de Aula; 3) Final do Ano Letivo – Pátio e 4) Metade do Ano Letivo – Sala de Aula. Desse modo, é possível contrabalançar as possíveis influências do contexto assistido, evitando a comparação imediata dos mesmos. Após a distribuição final dos itens, nas respectivas categorias, a pontuação de cada item foi anotada em uma tabela de registro dos dados (Tabela 1 – Anexo I), para facilitar o procedimento de análise subsequente.

## **1.6. Procedimentos de Análise dos Dados:**

### **1.6.1. Ficha de Caracterização da Escola (Goldberg, 2002) e Ficha de Dados Sociodemográficos da Criança (NIEPED, 2001):**

As informações dessas fichas, provenientes do estudo de Höher-Camargo (2007), foram utilizadas na contextualização e compreensão do caso.

### **1.6.2. Escala *Q-sort* de Competência Social (Almeida, 1997):**

Foi realizada análise estatística descritiva dos escores dessa escala, obtidos em dois momentos diferentes (meio e final do ano letivo), além das medidas obtidas no estudo de Höher-Camargo (2007). Foram examinadas, comparativamente, nos três momentos do ano, eventuais mudanças no padrão de competência social da criança com autismo. O julgamento da pontuação ocorreu com base em uma combinação entre frequência, intensidade e qualidade do comportamento (ocorrência, força e variedade na expressão do comportamento), uma vez que a adaptação da escala (Höher & Bosa, 2006) permite análises tanto quantitativas (escores calculados para cada dimensão) quanto qualitativas (descrições detalhadas dos comportamentos observados).

#### **1.6.2.1. Critérios para Análise dos Dados da Escala *Q-sort*:**

Os dados foram analisados considerando cada etapa do ano letivo – início, meio e fim – gerando três pontuações para cada item. Em relação à pontuação 4, considerando-se que

possui um significado neutro, foi substituída pelo nº 0 (zero), para fins de registro. Além disso, foram analisados os itens que receberam essa pontuação somente uma vez, no início ou na metade do ano letivo, e que apresentaram mudanças entre as pontuações como, por exemplo, a pontuação 0-3-7 (0 – início do ano; 3 – metade do ano; 7 – final do ano). Dessa forma, não foram analisados os itens que receberam mais de uma pontuação 4 (0) nas três observações ou quando essa pontuação foi registrada apenas no final do ano. Esse critério foi estabelecido porque o foco de investigação foi a mudança nos comportamentos, na análise comparativa desses comportamentos, tendo como parâmetro o registro na 1ª avaliação.

Os números vizinhos (ex.: 1-2; 2-3; 3-5; 5-6; 6-7) foram considerados semelhantes e, por isso, não indicativos de mudanças. Para este estudo foram consideradas mudanças as diferenças de, no mínimo, um número entre as pontuações (ex.: 1-3; 2-5; 3-6; 5-7). Cabe ressaltar que apenas em uma situação os números vizinhos foram analisados: quando uma das três pontuações resultou em uma diferença de no mínimo um número entre elas, por exemplo: pontuação 3 no início do ano; 6 na metade do ano; e 5 no final do ano. Nesse caso, 3 e 5 são vizinhos (pois o 4 é nulo), mas 3 e 6 apresentam uma diferença de 1 ponto (3-6-5).

Ainda em relação à consideração de números vizinhos para análise, determinou-se manter a pontuação que não prejudicasse a criança, de acordo com a dimensão em que estava registrada. Por exemplo, aparecendo na metade e no final do ano as pontuações 6 (comportamento frequente) e 5 (comportamento pouco frequente), respectivamente, na Dimensão Desorganização do *Self*, foi considerado o valor menor (5), visto que, se fosse usado o valor maior se estaria aumentando a manifestação de comportamentos relacionados a Desorganização do *Self*.

### **1.7. Considerações Éticas:**

No estudo de Höher-Camargo (2007), foram desenvolvidos, juntamente com a professora, procedimentos sobre formas de abordar os objetivos do estudo com todas as crianças e não apenas com o sujeito-foco. Além disso, foram planejadas formas de atividades alternativas para as crianças que não quisessem ou não tivessem permissão dos pais para participar do estudo (descritos em Höher-Camargo, 2007). Conforme a resolução nº 016/2000, do Conselho Federal de Psicologia, os procedimentos desta investigação representaram risco mínimo aos participantes, uma vez que eles não estavam sujeitos a atividades invasivas ou privativas de benefício. Caso houvesse necessidade, seria realizado o devido encaminhamento para atendimento psicológico gratuito aos participantes e aos seus pais.

Os dados coletados no estudo de Höher-Camargo (2007) fazem parte de um banco de dados do NIEPED, sendo que as Fichas de Caracterização da Escola e de Dados Sociodemográficos da Criança foram armazenadas em envelopes fechados, em um arquivo especialmente utilizado para este fim. As fitas utilizadas para as filmagens foram passadas para DVD e receberam um número de registro; além disso, não houve nenhum tipo de identificação das crianças durante a filmagem. Do mesmo modo, foi dada autorização pelos pais das crianças para dar prosseguimento às filmagens em dois momentos posteriores ao estudo de Höher-Camargo (2007) – meio e final do ano letivo – a fim de que fizessem parte de um banco de dados, permitindo, assim, a realização de estudos com delineamentos longitudinais (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Anexo J). O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFRGS, do qual recebeu aprovação sob o protocolo número 2009/050.

## **RESULTADOS**

### **Contextualização do Caso**

#### **Caracterização do Participante:**

A criança com autismo (AU), na época em que foram coletados os dados, estava com 3 anos e 6 meses de idade. Caracterizava-se por ser uma criança ativa e com bom nível de desenvolvimento motor. A linguagem era restrita, sendo que no momento da coleta de dados pode-se perceber que seu vocabulário era constituído por menos de 20 palavras espontâneas. Apresentava ecolalia (repetição da fala de outras pessoas) e alguns comportamentos estereotipados (ex. balanço do corpo e movimentos repetitivos da cabeça).

Em relação à família, quando da coleta dos dados, a idade da mãe era de 48 anos e do pai 40 anos. Os dois possuem curso superior completo e estão separados desde que a criança tinha 1 ano e 6 meses, época em que o pai passou a residir em outro estado. O menino com autismo tem uma irmã, que na coleta de dados estava com 5 anos de idade. Nessa mesma época, as crianças estudavam na mesma escola.

#### **Caracterização da Escola:**

A escola é uma instituição privada, de pequeno porte, localizada na cidade de Porto Alegre-RS, e na época da coleta de dados atendia, no total, aproximadamente 15 crianças. O quadro de pessoal era formado por uma nutricionista, uma pedagoga e duas professoras, além de dois funcionários responsáveis pelo refeitório e organização geral da escola.

Quanto ao espaço físico, havia três salas pequenas de recreação, onde eram desenvolvidas as atividades de sala de aula. Nestas salas, além do material para a realização de atividades gráficas (ex: papel, cartolina, giz de cera, canetinhas, tesoura, cola, massa de modelar), também havia brinquedos de pequeno porte como bonecos, bolas, carrinhos, aparelhos de chá de brinquedo (xícaras, pires, panelinhas, fogãozinho, pratinhos, copinhos, etc.), casinhas, e jogos de quebra-cabeças e de encaixe, em E.V.A. e madeira, jogo de memória e livros de história. O pátio era amplo e arejado com árvores, areia e brinquedos como balanços, escorregador e casinha de madeira na qual as crianças podiam entrar, permitindo às crianças correrem e brincarem com segurança. Algumas crianças chegavam

pela manhã e iam embora à tarde, fazendo todas as refeições na escola, outras tinham horários alternativos de apenas um turno, manhã ou tarde.

A rotina começava por atividades estruturadas de sala de aula, pausa para o lanche no refeitório e, em dias de sol, atividades livres no pátio. A turma da criança participante era composta por seis crianças, das quais cinco eram do sexo masculino e uma do sexo feminino. Havia uma professora responsável por cada turma e, quando necessário, recebia o auxílio de um funcionário da escola.

### **Resultado das Mudanças Ocorridas no Perfil de Competência Social da Criança com Autismo nos Contextos de Pátio e Sala de Aula ao Longo do Ano Letivo:**

De modo geral, pode-se dizer que a sala de aula foi o contexto que mais gerou mudanças no perfil de competência social da criança com autismo, isso porque, comparando com o pátio, houve mudanças em praticamente a metade dos itens da escala (22 de um total de 46). Desses 22 itens, em 14 foram identificadas mudanças de comportamento que evidenciaram as potencialidades demonstradas pela criança, isto é, evolução dos comportamentos (representando 68% das mudanças). Já no contexto do pátio, foram registradas mudanças em 16 dos 46 itens, dos quais foram observadas mudanças que evidenciaram as potencialidades da criança em apenas cinco deles (representando 31% das mudanças).

Entretanto, em termos qualitativos, mudanças expressivas foram observadas nos dois contextos. Por exemplo, no pátio, 9 dos 16 itens, apresentaram mudanças substanciais, sendo que em 3 estas representam evolução da criança, ainda que em 6, os escores tenham revelado dificuldades. Na sala de aula, dos 22 itens registrados, 8 apresentaram mudanças expressivas, sendo que em 6 as mudanças evidenciaram a capacidade de evolução da criança e apenas 2 as dificuldades. Assim, a sala de aula se revelou como o contexto que aparentemente mais favoreceu a evolução da competência social da criança com autismo.

Na Tabela 2 (Anexo K), estão os escores com as mudanças no perfil de competência social da criança com autismo, em relação às dimensões: Sociabilidade/Cooperação, Asserção Social, Agressão, Dependência e Desorganização do *Self*, nos contextos do pátio e da sala de aula e ao longo do ano letivo (início, meio e final).

### **Sociabilidade/Cooperação:**

A dimensão de Sociabilidade/Cooperação designa genericamente a sensibilidade ou orientação interpessoal positiva da criança, expressa através de comportamentos pró-sociais. Essa dimensão possui um total de 8 itens, dos quais em três foram registradas mudanças no contexto do Pátio e em apenas um item no contexto de sala de aula, como pode ser verificado a seguir.

No contexto do pátio, do início até a metade do ano letivo, a criança não conseguiu integrar-se facilmente no grupo (item 1 – escores = 2 e 1 respectivamente), raramente apresentando comportamentos que lhe possibilitassem manter as interações sociais com os pares. Entretanto, no final do ano, houve uma discreta evolução na manifestação desse comportamento (escore = 3).

A capacidade da criança para se concentrar em uma tarefa e ajudar o grupo a manter o foco na atividade (item 21) raramente foi manifestada no início do ano (escore = 1). Na metade do ano, o comportamento não ocorreu (escore = 0). Porém, no final, a criança demonstrou aumento expressivo na manifestação dessa capacidade (escore = 5), comparado ao início do ano.

Mudanças foram encontradas nos dois contextos em relação ao item 42 – Mostra-se amigável. No contexto do pátio, a criança se mostrou amigável do início até a metade do ano (escores = 6 e 5, respectivamente), mas no final raramente apresentou contato afetivo e social na interação com pares (escore = 2). Já no contexto de sala de aula, a criança começou o ano mostrando-se amigável (escore = 5). No entanto, na metade do ano, houve uma mudança marcante, evidenciando a dificuldade da criança, uma vez que esse comportamento passou a ocorrer muito raramente (escore = 1). Já no final do ano, ocorreu outra mudança importante, pois a criança voltou a mostrar-se amigável com a mesma intensidade que no início do ano (escore = 5).

### **Asserção Social:**

A dimensão Asserção Social refere-se às estratégias de autorregulação das interações sociais através das quais o *self* manifesta a sua segurança e autonomia. Possui um total de 8 itens dos quais em quatro foram registradas mudanças no pátio e em cinco itens mudança na sala de aula, as quais são apresentadas a seguir.

Na sala de aula, ao longo do ano, a criança apresentou muita dificuldade para agir com independência e demonstrar autonomia em relação ao grupo, devido à presença de escores baixos durante todo o período letivo (item 6 – escores: início do ano = 1; metade do ano = 3; e final do ano = 2).

Foram encontradas mudanças nos dois contextos, porém em sentidos opostos, no item 31, que avalia a capacidade de expressar com desenvoltura os desejos e sentimentos. No contexto do pátio, a criança raramente apresentou atitudes que demonstrassem desenvoltura na expressão de suas ideias, desejos e sentimentos. Isso porque os escores se mantiveram baixos ao longo de todo o ano (início = 1; metade = 3, final = 1), havendo uma discreta evolução na metade do ano, mas que não se manteve até o final. Já na sala de aula, do início até a metade do ano, o escore se manteve o mesmo (escore = 2), significando que a criança raramente conseguiu expressar-se com desenvoltura. Entretanto, no final do ano, a criança conseguiu expressar-se de forma um pouco mais frequente (escore = 5), evidenciando um desfecho positivo na manifestação desse comportamento, nesse contexto.

Quanto ao item 36, que avalia a capacidade para reagir de forma divertida e com graça mediante incidentes, observou-se um declínio na manifestação desse comportamento no contexto do pátio, ao longo do ano. No início, a criança manteve o bom humor diante de incidentes de forma pouco frequente (escore = 5). Na metade do ano esse comportamento não ocorreu (escore = 0). E, no final do ano, a criança raramente conseguiu demonstrar esse comportamento (escore = 2).

Ainda no contexto do pátio, do início até a metade do ano, a criança conseguiu expressar suas intenções de modo claro e direto de forma pouco frequente (item 37 – escore = 5, nos dois períodos do ano). Porém, no final do ano, verificou-se uma marcante diminuição na manifestação desse comportamento, cuja expressão passou a ocorrer muito raramente (escore = 1).

Em relação ao item 40 – Mantém a calma em momentos de tensão ou conflito – a criança não conseguiu manter ao longo do ano os escores altos alcançados no início, nos dois contextos. Ou seja, a criança iniciou o ano demonstrando de maneira frequente capacidade de regulação emocional tanto no pátio quanto na sala de aula (escores = 6 e 5, respectivamente). No entanto, da metade até o final do ano, raramente a criança demonstrou capacidade para manter um comportamento estável e sem alterações desproporcionadas de humor nos dois contextos, sendo que na sala de aula, na metade do ano, o comportamento não ocorreu (Sala de aula – escores: metade do ano = 0; final do ano = 2. Pátio – escores: metade do ano = 2; final do ano = 2).

No item 43, que avalia a aptidão da criança para encontrar soluções em situações de negociação interpessoal, no contexto de sala de aula, durante a maior parte do ano a criança conseguiu mostrar-se criativa para lidar com essas situações (escore = 5, no início e na metade do ano). No entanto, não conseguiu manter esse comportamento até o final do ano, período em que passou a manifestá-lo raramente (escore = 2), demonstrando dificuldade nessa área.

Já em relação ao item 44, que avalia o nível de energia e motivação para a realização de uma tarefa, a criança apresentou dificuldade do início até a metade do ano, raramente mostrando-se determinada e motivada (escore = 2, nos dois períodos do ano). Porém, no final do ano, é possível observar um aumento no nível de energia e motivação da criança para a realização de tarefas, que passou a ser um pouco mais frequente (escore = 5).

### **Agressão:**

A dimensão Agressão caracteriza-se pela vertente agressiva, dominadora e antissocial. Possui um total de 11 itens, dos quais foram registradas mudanças em apenas dois, no contexto do pátio, e em sete itens no contexto de sala de aula.

Na sala de aula, a criança iniciou o ano apresentando, de forma frequente, dificuldade para partilhar o espaço com os outros e tendendo a se impor (item 4 – escore = 6), atitude que ocasionalmente foi manifestada na metade do ano (escore = 3). No entanto, no final do ano a criança voltou a manifestar essa dificuldade com a mesma frequência verificada no início do ano (escore = 6). Observou-se, também, ao longo do ano, escassas tentativas, por parte da criança, para exercer controle e poder sobre os outros (item 5 – escores ao longo do ano: início = 2; metade = 3; e final = 1).

Quanto ao item 11, que se refere à externalização de hostilidade, através de manifestações comportamentais com efeito negativo, diretamente observável nas reações provocadas, observou-se uma mudança expressiva ao longo do ano, cujo desfecho resultou na diminuição desses comportamentos. No início do ano, o comportamento não ocorreu (escore = 0). Na metade do ano, a manifestação desses comportamentos foi pouco frequente (escore = 5) e, no final do ano, passou a ocorrer muito raramente (escore = 1), demonstrando capacidade de regulação da hostilidade por parte da criança.

Em relação à expressão direta, não controlada e imediatamente externalizável de comportamentos agressivos físicos (item 13), resultados opostos foram encontrados nos dois contextos. No entanto, no início do ano, a expressão desses comportamentos não ocorreu tanto na sala de aula quanto no pátio (escore = 0, para os dois contextos). No pátio houve um acentuado aumento na expressão de comportamentos agressivos físicos ao longo do ano, cuja manifestação passou de muito raramente na metade do ano (escore = 1), para frequentemente no final (escore = 6). Já no contexto de sala de aula, a manifestação de agressão física diminuiu ao longo do ano, passando de frequentemente na metade do ano (escore = 6) para ocasionalmente no final (escore = 3).

Os resultados oscilaram ao longo do ano, no contexto de sala de aula, no que se refere à manifestação de comportamento impulsivo (item 14), porém o desfecho foi positivo. A

criança iniciou o ano ocasionalmente mostrando-se impulsiva, perturbando ou interrompendo os outros (escore = 3). Na metade do ano, aumentou a manifestação desse comportamento, que passou a ser frequente (escore = 6). Porém, no final, verificou-se uma diminuição expressiva na manifestação de comportamentos impulsivos e indicativos de falta de controle sobre si mesma, se comparado ao escore da metade do ano, os quais passaram a ocorrer muito raramente (escore = 1). Ainda nesse contexto, no início do ano, a criança apresentou frequentes atitudes de rigidez e inflexibilidade no plano da negociação interpessoal, não se dispondo a ouvir os outros (item 18 – escore = 6). Porém, da metade até o final do ano, a criança diminuiu a expressão desses comportamentos, manifestando-os apenas ocasionalmente (escore = 3, nos dois períodos do ano) e apresentando um desfecho positivo.

Em relação à manifestação de comportamento diretivo, firme e determinado (item 23), os resultados oscilaram de forma semelhante nos dois contextos. A criança iniciou o ano com dificuldade para mostrar-se diretiva e determinada tanto na sala de aula quanto no pátio (escore = 1, nos dois contextos). No entanto, na metade do ano houve um aumento marcante na manifestação desse comportamento nos dois contextos (escore = 5, nos dois contextos), mas que não se manteve e voltou a ser manifestado muito raramente no pátio e raramente na sala de aula no final do ano (escores – pátio = 1; sala de aula = 2).

### **Dependência:**

Na dimensão Dependência são identificadas as expressões passivo-dependentes da criança e apresenta em seu total 11 itens, dos quais três apresentaram mudanças no contexto do pátio e quatro na sala de aula.

No contexto do pátio, a criança começou o ano mostrando-se muito dependente, precisando que os outros lhe dissessem o que fazer (item 8 – escore = 6). Porém, na metade do ano, houve uma diminuição na manifestação desse comportamento (escore = 3), o qual, no final do ano, voltou a ser manifestado com a mesma frequência e intensidade do início do ano (escore = 6).

No contexto de sala de aula, a criança iniciou o ano demonstrando intensa e frequente ausência de interesse pelas atividades em grupo, através de um comportamento ausente e distraído (item 30 – escore = 7). Porém, na metade do ano, a criança passou a ocasionalmente manifestar esse comportamento (escore = 3), demonstrando, assim, uma mudança expressiva com maior interesse pelas atividades. No final do ano, esses comportamentos ocorreram pouco frequentemente (escore = 5). Além disso, ainda no contexto de sala de aula, do início até a metade do ano, a criança raramente apresentou comportamentos de retirada e

retraimento mediante os sinais de rejeição dos outros (item 34 – escores: início do ano = 2; metade do ano = 1). No entanto, no final do ano houve um expressivo aumento na manifestação de sensibilidade por parte da criança frente aos sinais de rejeição dos colegas (escore = 5).

No item 35 – Receia contrariar o grupo e não exprime opiniões contrárias aos companheiros –, na sala de aula, o comportamento não ocorreu no início do ano (escore = 0). Na metade do ano, foi expresso muito raramente (escore = 1) e no final do ano passou a ocasionalmente ser manifestado, demonstrando um discreto aumento na sua manifestação (escore = 3).

No contexto do pátio, a criança agiu com timidez durante todo o ano letivo (item 38 – escores: início do ano = 5; metade do ano = 7; final do ano = 7), mostrando dificuldade para relacionar-se com os outros, através de manifestações comportamentais como, por exemplo: número reduzido de interações sociais, dificuldade em enfrentar o olhar, manter-se passiva ou numa postura observadora, falar apenas quando lhe dirigem a palavra.

Quanto ao item 45 – Obedece às ordens sem questionar –, resultados semelhantes foram encontrados nos dois contextos, verificando-se uma tendência da criança manifestar de forma mais frequente, no início do ano, comportamentos de subordinação e renúncia da vontade própria, mostrando-se apática e sem expressão individual (escores – pátio = 7; sala de aula = 5). No entanto, da metade até o final do ano, houve uma mudança expressiva na manifestação desse comportamento no pátio, que passou a ocasionalmente ocorrer (escore = 3, nos dois períodos do ano). Já na sala de aula, raramente a criança manifestou esse comportamento da metade do ano em diante (escores - metade do ano = 2; final do ano = 3).

### **Desorganização do *Self*:**

Na dimensão Desorganização do *Self*, os itens caracterizam basicamente as dificuldades de controle emocional e a ruptura com a situação social, quer quando esta é iniciada espontaneamente pela criança, quer quando a rejeição é assinalada pelo grupo como resultado do desajustamento do seu comportamento social. Essa dimensão apresenta um total de 8 itens e, neste estudo, foram registradas mudanças em quatro itens no pátio e em cinco itens na sala de aula.

No contexto de sala de aula, foi possível observar que ao longo de todo o ano a criança foi objeto de rejeição ativa pelo grupo (item 16 – escores no decorrer do ano: início = 7; metade = 5; final = 6). Quanto à capacidade de regulação dos impulsos (item 46), no início do ano, a criança ocasionalmente se mostrou irritada ou zangada (escore = 3). No entanto, da

metade do ano até o final, passou a demonstrar dificuldade para controlar-se, tendendo a irritar-se e zangar-se frequentemente (escores – metade do ano = 6; final do ano = 5).

No contexto do pátio, a criança iniciou o ano mostrando-se ocasionalmente ansiosa na situação de grupo (item 24 – escore = 3). Porém, da metade do ano em diante, passou a manifestar, de forma mais frequente e intensa, atitudes que deixavam transparecer sua ansiedade em gerir alguma situação no grupo (escores – metade do ano = 6; final do ano = 5).

Foram encontradas mudanças nos dois contextos em três itens: 25, 26 e 41. No item 25 – Apresenta reações negativas quando contrariada –, foram verificados resultados inversos nos dois contextos. No pátio, os resultados evidenciaram a dificuldade da criança para lidar com a desaprovação. No início do ano, o comportamento não ocorreu (escore = 0). Na metade do ano, a manifestação de reações negativas, de sinais de desconforto e mal-estar quando contrariada ocorreu ocasionalmente (escore = 3). Entretanto, no final do ano, houve um aumento expressivo na demonstração dessas reações, as quais passaram a ocorrer de forma muito frequente e intensa (escore = 7). Já no contexto de sala de aula, apesar da oscilação dos resultados ao longo do ano, verificou-se um desfecho positivo. No início do ano, ocasionalmente, a criança apresentou alterações e sinais de desconforto e mal-estar quando desaprovada na relação com os outros (escore = 3). Porém, na metade do ano, apresentou alterações muito frequentes e intensas na relação com os outros e sinais de desconforto e mal-estar (escore = 7). Já no final do ano a criança conseguiu voltar a manifestar ocasionalmente esses sinais (escore = 3), da mesma forma que no início do ano.

No item 26 – Ri sem propósito e faz brincadeiras sem sentido –, os resultados variaram nos dois contextos ao longo do ano e também apresentaram resultados inversos, mas, dessa vez, com resultados positivos no pátio. Nesse contexto, a presença de comportamentos descontextualizados passou de pouco frequente, no início do ano (escore = 5), para muito frequente, na metade (escore = 7). No entanto, no final do ano, tais comportamentos sem finalidade ou função facilmente identificável raramente se manifestaram (escore = 2). Já na sala de aula, a criança iniciou o ano apresentando, ocasionalmente, comportamentos descontextualizados (escore = 3), os quais pouco se modificaram até a metade do ano (escore = 5). No entanto, no final do ano, houve um aumento expressivo na manifestação desses comportamentos (escore = 7).

Quanto ao item 41 – Reage mal com chamadas de atenção ou críticas –, os resultados demonstraram um aumento na manifestação desse comportamento nos dois contextos ao longo do ano evidenciando, assim, a dificuldade da criança em utilizar o humor para lidar com a situação de forma construtiva. Do início até a metade do ano, a criança não demonstrou muita dificuldade em utilizar o humor de forma construtiva para lidar com situações como,

por exemplo, ser criticada (Pátio – início e metade do ano – escore = 1. Sala de aula – escores: início do ano = 0; metade do ano = 3). Porém, no final do ano, verificou-se um importante aumento na manifestação desse comportamento, uma vez que a criança passou a reagir mal frequentemente com chamadas de atenção, apresentando dificuldade em utilizar o humor nessas situações (Pátio – escore = 6; Sala de aula – escore = 7).

## DISCUSSÃO

### **Análise das Mudanças no Perfil de Competência Social da Criança com Autismo nos Contextos do Pátio e da Sala de Aula ao Longo do Ano Letivo:**

Na dimensão **Sociabilidade/Cooperação**, que avalia os aspectos interativos e pró-sociais, foram registrados poucos itens com mudanças comportamentais. No entanto, tais mudanças sofreram variações nos resultados ao longo do ano, nos dois contextos, culminando com um desfecho que evidenciou as potencialidades da criança. No pátio, por exemplo, o aumento na capacidade de concentração da criança em uma atividade e de ajudar a manter o grupo focado na tarefa ao longo do ano, demonstra o quanto a participação da criança com autismo nas atividades em grupo tende a ser maior quando existe uma tarefa a ser executada do que quando envolve apenas a participação espontânea. Uma possível explicação para isso decorre do fato de que, provavelmente, para realizar uma tarefa em geral é necessária a definição prévia do que precisa ser feito (instrução), o que sinaliza para a criança com autismo o que é esperado dela naquele momento e como ela deve proceder. Essa antecipação, além de facilitar o envolvimento da criança com as atividades e as brincadeiras, pelo fato da situação estar definida e determinada, evita que a criança se depare com situações imprevistas, que lhe são de difícil entendimento. Tal dificuldade pode ser explicada pelo comprometimento da função executiva, que se refere a uma falha na capacidade de planejamento e desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas, *déficit* subjacente ao autismo (Bosa, 2001; Chan, Cheung, Han, Sze, Leung, Man & To, 2009; Lopez, Lincoln, Ozonoff & Lai, 2005; Towgood, Meuwese, Gilbert, Turner & Burgess, 2009).

Além disso, o significativo aumento da pontuação no final do ano, no exemplo dado acima, pode ser consequência da familiarização da criança com o ambiente escolar e com os colegas, o que também possibilitou o estabelecimento da cultura de pares. Segundo Corsaro (1997), essa cultura permite às crianças darem sentido àquilo que vivenciam, resultando na diminuição do caráter ansiogênico característico do início do ano.

Na medida em que a criança com autismo vai se familiarizando com a tarefa e podendo usá-la como mediadora das interações, ela consegue se envolver melhor com o grupo. Por outro lado, na ausência de uma atividade específica, torna-se difícil para a criança manter e/ou aumentar comportamentos pró-sociais, tais como mostrar-se amigável – dificuldade observada nos dois contextos, durante o ano letivo.

No entanto, em alguns momentos do ano, a criança conseguiu mostrar-se amigável pela frequente ocorrência de contato afetivo e social, tanto físico quanto à distância. Por exemplo, isso ocorreu no início do ano, nos dois contextos, na metade do ano, no pátio, e no final do ano, na sala de aula. Pode-se verificar que o contexto de sala de aula propiciou melhor desfecho na manifestação desse comportamento pró-social. Isso parece demonstrar que a criança com autismo consegue manter interações por algum tempo e em alguns períodos do ano, ainda que de forma discreta, confirmando, assim, o que os estudos apontam, de que nem todos os autistas apresentam “aversão” ao toque físico (Klin, 2006; Trevarthen, 2000). Esse resultado é corroborado pelo estudo de Macintosh e Dissanayke (2006), o qual evidenciou a capacidade das crianças com autismo de engajarem-se socialmente com outras crianças, porém, com dificuldade de manterem a interação de forma contínua. De qualquer forma, esses resultados contrariam a noção generalizada (e equivocada) de uma criança com autismo como sendo incapaz de interagir, uma observação amplamente divulgada por Bosa (2002).

Uma das explicações para a oscilação desses resultados ao longo do ano, nos dois contextos, pode ser encontrada no modelo de hipersensibilidade sensorial, descrito por Dawson e Lewy (1989). De acordo com esses autores, o ser humano é uma fonte rica em estímulos visuais, auditivos e táteis que representam para a criança com autismo uma sobrecarga sensorial com a qual ela não sabe lidar, dificultando, assim, suas interações sociais. Por isso, quando a criança com autismo se afasta das interações, provavelmente é porque ela necessita dar uma “pausa” para se recuperar dessa sobrecarga de estímulos, comportamento que geralmente acaba sendo confundido com indiferença ou aversão ao contato.

Entretanto, a tendência a se afastar das interações parece não ser uma exclusividade do autismo, pois crianças com desenvolvimento típico também precisam de um tempo sozinhas para se concentrarem nas atividades e na resolução de problemas, e algumas simplesmente gostam mais de atividades individuais do que em grupo (Papalia & Olds, 2000). Por isso, é importante estar atento ao que as crianças fazem enquanto brincam e não somente se brincam sozinhas ou em grupo.

A capacidade de manter contato afetivo e social logo no início do ano, nos dois contextos, evidencia uma criança que chega à escola já sendo capaz de interagir. Essa capacidade provavelmente decorre do modelo de interação estabelecido no ano anterior, de forma que a criança consegue usá-lo como referência para se orientar quando ainda lhe falta a familiarização no contexto atual. Se, por um lado, este último contexto já é conhecido, por ser a mesma escola do ano anterior, por outro, é desconhecido por apresentar situações novas e

diferentes, como atividades e colegas e, portanto, outras formas de interagir. No entanto, há uma dificuldade na manutenção desse contato afetivo na metade do ano, na sala de aula, provavelmente porque, além das questões sociais, também fazem parte deste contexto as exigências cognitivas sendo, portanto, difícil para a criança gerenciar muitas tarefas ao mesmo tempo – cognitivas e sociais. Além disso, quando a criança não consegue entender e ser compreendida nas interações, seu interesse para se relacionar socialmente tende a diminuir, reduzindo, também as possibilidades de interagir com seus pares.

No final do ano, a criança conseguiu retomar o contato afetivo e social com seus pares na sala de aula, possivelmente porque, nessa etapa, ela já passou por um período maior de convivência na escola com seus pares. Desse modo, ela pôde adquirir experiência, refinar e expandir o seu repertório social, aprendendo, assim, a lidar um pouco melhor com as demandas sociais e cognitivas desse contexto aumentando, também, a probabilidade para o desenvolvimento de amizades (Batista & Enumo, 2004).

Já no pátio, no final do ano, as dificuldades referentes ao contato afetivo e social voltaram se manifestar. Uma possível explicação pode decorrer da presença dos professores nesse contexto. Esse dado foi encontrado no estudo de Anderson *et al.* (2004), no qual as interações espontâneas das crianças com autismo com seus pares com desenvolvimento típico foram dificultadas quando havia um adulto próximo das crianças no pátio da escola. Isso porque, para os professores, não estava claramente definida que função eles deveriam desempenhar nesse contexto: estimular as brincadeiras ou cuidar para que as crianças não se envolvessem em atividades que representassem perigo. Ao assumir a função de “vigia”, o professor acabava impedindo que as crianças brincassem e interagissem livremente.

Outra explicação para essa dificuldade no contato afetivo e social é que as interações no pátio tendem a ser mais espontâneas, aspecto prejudicado no autismo, e livres da orientação de um adulto, na maior parte do tempo. Nesse estudo, a presença da professora, no pátio, não foi sistemática, especialmente no final do ano, quando houve um aumento das atividades decorrente dos preparativos para a festa de Natal e encerramento do ano letivo. Nos momentos em que ela não esteve presente parece que as dificuldades da criança acabaram se evidenciando, conforme verificado nos resultados deste estudo. Talvez por isso, a criança não conseguiu manter esse contato, demonstrando a necessidade do auxílio da professora para interagir e participar das brincadeiras. Dessa forma, foi possível observar que a presença da professora, no pátio, parece ter auxiliado a criança a interagir com seus pares, uma vez que ela assumiu muito mais a função de estimular e facilitar as interações entre as crianças na hora do recreio, do que fiscalizar o que elas faziam nesse contexto (comportamento observado nas descrições das videograções).

O comportamento manifestado por essa professora mostrou-se contrário àqueles assumidos pelos professores participantes de outros estudos (Anderson *et al.*, 2004; Giangreco *et al.*, 1997). Esses, diferente desta professora, assumiram o papel de vigilantes das crianças com autismo, não auxiliando, assim, na promoção da inclusão social delas. A professora deste estudo também teve o cuidado com a integridade física das crianças e quando surgiu algum tipo de perigo nas brincadeiras, ela interferiu. Porém, a diferença para os outros estudos é que esta professora não se limitou a exercer apenas este papel com seus alunos, o que também pode ter auxiliado no desenvolvimento da integração social da criança com autismo.

A literatura mostra que o interesse social de pessoas com autismo pode aumentar com o passar do tempo, mas geralmente de uma forma sutil e discreta, já que a dificuldade em administrar as complexidades da interação social pode reduzir as tentativas de contato e levar a um estilo social não-usual e “excêntrico” (Klin, 2006). O estilo inusitado para se relacionar foi manifestado pela criança com autismo deste estudo, no contexto de sala de aula, conforme relatado a seguir: “As crianças estavam em um momento de brincadeira livre, envolvidas com brinquedos, inclusive a criança com autismo, que estava próxima de dois colegas sentados de costas para ela. A criança com autismo se aproximou mais de uma coleguinha e lhe deu um beijo nas costas. A colega apenas olhou para a criança com autismo, não falou nada e retomou sua brincadeira, parecendo não ter compreendido o porquê daquele comportamento” (trecho retirado das descrições das videograções realizadas neste estudo).

Essa atitude da criança com autismo demonstra a possibilidade de interagir socialmente, mas com características peculiares que podem interferir no desenvolvimento das interações. A forma diferenciada do autista se relacionar foi classificada em três tipos: isolado; passivo; e ativo, mas bizarro (Wing & Gould, 1979), demonstrando que as interações ocorrem, mas de uma forma não convencional, causando estranheza. Por isso, a importância de partilhar espaços com outras crianças, especialmente na escola, para que formas de interação mais complexas como, por exemplo, interagir com várias crianças ao mesmo tempo, possam ser constantemente experienciadas e, assim, proporcionar o desenvolvimento de habilidades nessa área, conforme ressaltado na literatura.

Além disso, ao longo do ano, os comportamentos pró-sociais das crianças e, conseqüentemente, suas demandas sociais tendem a se tornar cada vez mais complexas e sutis, demonstrando uma crescente sensibilidade quanto aos desejos e necessidades dos outros (González & Padilla, 1995). Tais exigências têm um impacto no comportamento da criança com autismo que, devido às suas dificuldades, não consegue apresentar o mesmo nível de desenvolvimento das outras crianças e, por conseguinte, maiores habilidades para lidar com

tais exigências. Não surpreende, portanto, esta oscilação na manifestação dos comportamentos da dimensão Sociabilidade/Cooperação, ao longo do ano.

Na dimensão **Asserção Social**, cujos itens avaliam as estratégias de autorregulação, verificadas pela manifestação de segurança e autonomia nas interações sociais, foi possível constatar uma diminuição dessas habilidades quando comparados os escores do início com a metade do ano, nos dois contextos. Possivelmente isso ocorre porque, na metade do ano, já havia um histórico de convivência entre as crianças, familiarização com as situações e com as pessoas e o próprio amadurecimento, o que as faz tornarem-se mais exigentes socialmente, tendendo a cobrar e a se impor nas interações criando, assim, situações com maior demanda social, especialmente para a criança com autismo. Diante da dificuldade de compreensão de tais exigências, a criança com autismo pode acabar reagindo de forma menos adaptativa e com menor regulação emocional. O que poderia explicar a diminuição da pontuação dos comportamentos de asserção social. Além disso, essas reações também podem ter acarretado a manifestação mais frequente e intensa de comportamentos agressivos e de desajustamento do comportamento social nessa etapa do ano, como pode ser verificado nos resultados das dimensões Agressão e Desorganização do *Self*, respectivamente.

Como o pátio favorece interações que envolvem maior expressão corporal do que verbal, esse contexto pode ensejar, também, a manifestação de brincadeiras mais turbulentas, e/ou atitudes agressivas em momentos mais difíceis. É importante ressaltar que a diferença entre brincadeira turbulenta e agressão é muito tênue, podendo ser facilmente confundidas, já que o brincar turbulento é o tipo de atividade que envolve pular, correr, saltar, empurrar, puxar, perseguir e/ou lutar, atitudes que também podem ser facilmente confundidas com brincadeiras consideradas agressivas. De acordo com Cordazzo, Westphal, Tagliari, Vieira e Oliveira (2008), um dos indicadores comportamentais que distinguem os dois tipos de brincadeira é a expressão da face das crianças. Crianças envolvidas em brincadeira turbulenta geralmente têm o sorriso na face ou a expressão de contentamento, ao mesmo tempo, em que o oponente, atacado, tende a não demonstrar nenhuma expressão de ressentimento (Moraes, 2001). No entanto, no caso do autismo, torna-se ainda mais difícil diferenciar o tipo de brincadeira, devido à presença de um prejuízo nas interações sociais e em suas formas de expressão (contato visual, expressão facial, postural e afetiva) (Leekam & Ramsden, 2006; Van Hecke *et al.*, 2007). De qualquer forma, a presença de tais comportamentos em alguns momentos justifica-se, especialmente para uma criança que conta com poucos recursos internos para lidar com problemas de ordem mais complexa, como o reconhecimento de sentimentos e emoções e sua expressão. A presença desses comportamentos também é uma característica do desenvolvimento infantil, pois uma criança, aos três anos de idade, ainda

apresenta dificuldade para lidar com incidentes e para ter noção do que causa com suas atitudes. Isso porque, em crianças dessa faixa etária, a capacidade de compreender as intenções dos outros, conhecida como “Teoria da Mente”, ainda está em desenvolvimento (Baron-Cohen, 1991; Papalia & Olds, 2000).

Quando comparados os escores obtidos na metade do ano com o final, pode-se observar uma diminuição ainda maior na manifestação dos comportamentos dessa dimensão nos dois contextos. Isso demonstra a dificuldade da criança com autismo, nessa área, confirmando a falta de asserção social como um marcador do autismo. Esse resultado, traduzido pela diminuição na capacidade de expressar-se, de ser criativa e flexível em negociações interpessoais, também pode ser decorrência de dificuldades na área da linguagem e da comunicação. Tais dificuldades têm sido bem documentadas na literatura, demonstrando desde a ausência de desenvolvimento da fala, alterações do aspecto funcional da linguagem (Silva, Lopes-Herrera & De Vitto, 2007) até a sua presença, mas sem intenção comunicativa (Fernandes, 2006; Rapin, 2005). Kanner (1947) já afirmava que o retraimento social vinha acompanhado da impossibilidade da criança desenvolver a linguagem de maneira funcional, ou seja, conseguir pronunciar palavras, mas não apreender conceitos. Nesse sentido, como uma criança cujas palavras lhe faltam conseguirá declarar seus desejos de forma aberta, direta e com desenvoltura? Provavelmente ela irá se expressar com menos clareza e destreza, ou acabará utilizando outros meios para expressar-se, dificultando, de certa forma, o entendimento daquilo que ela pretende expressar ou expressando-se de uma forma pouco adaptativa para determinado contexto. Por isso, a importância de se considerar as características típicas do autismo ao se avaliar ou observar o comportamento dessas crianças. Por exemplo, considerar as aptidões não-verbais no modo de se expressar, a fim de que resultados positivos também possam ser encontrados, evidenciando, assim, as potencialidades da criança (Sanini, 2006).

Em relação às dimensões **Sociabilidade/Cooperação** e **Asserção Social**, apesar de alguns comportamentos apresentarem mudanças, estas não foram muito frequentes e intensas devido aos escores baixos apresentados ao longo do ano, pouco caracterizando, assim, a criança neste estudo. As mudanças sutis na manifestação desses comportamentos, tais como integrar-se no grupo e expressar-se com desenvoltura, no contexto do pátio, e agir com independência e autonomia na sala de aula, traduzem as dificuldades da criança nessa área.

Além disso, a avaliação da manifestação desses comportamentos leva em consideração justamente aspectos deficitários no autismo e que exigem uma qualificação na sua manifestação como, por exemplo, demonstrar facilidade para integrar-se no grupo e expressar-se com desenvoltura, não surpreendendo, portanto, a baixa pontuação. No entanto,

pontuação baixa não significa ausência da ocorrência desses comportamentos, demonstrando que, apesar das dificuldades, há uma tentativa, mesmo que sutil, por parte da criança para expressar-se, interagir com pares e ser menos dependente. Além disso, estes dados também indicam que as dificuldades inerentes ao autismo não impedem completamente a criança de apresentar comportamentos pró-sociais e autorregulados.

Na dimensão **Agressão**, cujos itens caracterizam a vertente agressiva, dominadora e antissocial manifestada nas interações, foi possível observar diferenças nos dois contextos, com maior frequência de mudanças na sala de aula, cuja maioria dos resultados apresentou um desfecho positivo. No pátio, mesmo com poucas mudanças, houve um aumento significativo da agressividade física ao longo do ano, ao passo que na sala de aula o desfecho foi positivo, já que a expressão desse comportamento diminuiu, de acordo com os itens pontuados na escala.

Esse resultado, no pátio, parece ser consequência de uma situação bem específica vivenciada por esta criança, na medida em que todas as vezes que o comportamento agressivo apareceu, caracterizou-se por resposta às investidas agressivas de um aluno de outra turma, para as quais a criança com autismo reagiu com o intuito de se defender. E, de fato, esse parece ser o motivo da manifestação de agressividade no pátio, porque na sala de aula, onde a criança não tinha contato com esse aluno, os comportamentos agressivos foram atenuados. Esse dado confirma o que a literatura refere sobre o autismo, de que a agressividade não é um comportamento típico desse transtorno (Bosa, 2006; Klin, 2006), mas caracteriza-se por uma reação a uma situação específica, que qualquer criança poderia apresentar.

De um modo geral, na metade do ano, verificou-se um aumento na manifestação de comportamentos com conotação agressiva, na sala de aula, como incomodar os colegas, agredi-los fisicamente, ter dificuldade para controlar-se emocionalmente, manifestar irritação de forma direta e imediata, se comparado ao início do ano. De acordo com Frost, Shin e Jacobs (1999), em ambientes muito densos, e a sala de aula pode ser um exemplo, há maior contato físico entre as crianças, o que pode explicar a maior quantidade de comportamentos agressivos.

Outra explicação para esse dado pode derivar do maior nível de exigência cognitiva desse contexto, que tende a aumentar ao longo do ano, demandando atividades cada vez mais complexas. Como para a criança com autismo é difícil realizar essas atividades no mesmo ritmo das demais crianças, provavelmente ela irá reagir de acordo com os recursos que possui. Podendo, dessa forma, apresentar um comportamento desorganizado ou até mesmo agressivo.

Quando o comportamento passa a se manifestar através da agressividade é porque os canais anteriores de comunicação falharam. A agressividade, quando presente no autismo, pode decorrer de alguns fatores como a falta de compreensão de uma situação ou a incapacidade de comunicar-se (Klin, 2006), já que a agressividade não se caracteriza por um sintoma típico do autismo, conforme já mencionado. Além disso, de acordo com Waters e Sroufe (1983), que concebem o conceito de competência social a partir de uma perspectiva organizacional e relacional, essas manifestações agressivas parecem retratar uma solução adaptativa encontrada pela criança, a fim de comunicar suas necessidades.

Por outro lado, ainda na metade do ano, outro comportamento da vertente agressiva também apresentou um aumento em sua manifestação, quando comparado ao início do ano, nos dois contextos, e se refere à capacidade da criança demonstrar firmeza e determinação nas suas afirmações, não estando associado a um modo hostil de relacionamento interpessoal. A alta pontuação nesse item, ao contrário dos demais dessa dimensão, não apresenta uma conotação negativa, já que na definição o comportamento não se associa a um modo hostil de relacionamento. Esse dado reforça a noção de que a capacidade de demonstrar um pouco de agressividade pode representar um passo necessário no desenvolvimento social, por caracterizar-se como um modo de atingir certos objetivos, estratégia muito usada na segunda infância em atividades sociais como o brincar (Lisboa & Koller, 2001; Pinho, 2004). No entanto, no final do ano, a criança passou a manifestar esse comportamento muito raramente, não conseguiu mantê-lo com a mesma frequência e intensidade apresentadas anteriormente, demonstrando, assim, dificuldade para lidar com situações mais complexas e com maiores demandas cognitivas e sociais.

No final do ano, houve uma diminuição das manifestações agressivas na sala de aula na maioria dos itens que apresentaram mudanças, demonstrando a capacidade da criança para controlar um pouco melhor seus impulsos, aceitar sugestões e ter atitudes mais flexíveis. Essa evolução manifestada no comportamento da criança parece ser decorrência do seu amadurecimento ao longo do ano e da aprendizagem alcançada a partir do convívio com seus pares na escola. De acordo com a literatura, à medida que as crianças demonstram maior capacidade de expressão verbal, elas tendem a abandonar a manifestação agressiva física, substituindo-a pelo uso das palavras (Kristensen, Lima, Ferlin, Flores & Hackmann, 2003).

Essa evolução da criança, manifestada por uma reação mais controlada e madura, pode ser exemplificada por um incidente ocorrido na sala de aula, em um momento de brincadeira livre: “A criança com autismo estava sentada no chão, sozinha, enfileirando letras de plástico coloridas. Ao se virar para procurar mais letras, bateu com o pé na fileira, espalhando algumas letras. A criança olhou para as letras e continuou o que estava fazendo, demonstrando muita

atenção. De repente, um brinquedo de um colega caiu em cima de suas letras enfileiradas, espalhando-as pelo chão. A criança com autismo olhou para o colega, olhou para o brinquedo que caiu em cima das letras, pegou o brinquedo e exclamou algo que não foi possível entender, mas parecia estar chamando o colega; alcançou o brinquedo para ele e continuou tranquilamente a sua brincadeira com as letras” (trecho retirado das descrições das videograções realizadas neste estudo).

A maior flexibilidade nas atitudes da criança ao longo do ano aponta para a possibilidade de abrandamento do comportamento rígido e repetitivo, durante o qual pode ocorrer uma intensa desorganização diante de interferências externas. Tem-se creditado essa dificuldade a uma possível alteração da função executiva, cujo adequado funcionamento possibilita o engajamento em comportamentos adaptativos, auto-organizados e direcionados a metas (Gazzaniga, Ivry & Mangun, 2006; Gil, 2002; Hamdan & Bueno, 2005).

Quando é oferecida à criança com autismo a possibilidade de conviver em um ambiente que apresenta uma rotina, como a sala de aula, com suas peculiaridades – como ser um espaço relativamente pequeno, com zonas circunscritas que podem proporcionar sensação de proteção e privacidade (Campos de Carvalho & Ferreira, 1993; Legendre, 1995); regras definidas; presença do professor mediando as situações; uma rotina de atividades bem estabelecida, entre outras – a criança consegue se organizar de uma forma menos rígida. Nessas circunstâncias, os imprevistos passam a ocorrer com menor frequência devido à estrutura empregada permitindo, assim, que a criança compreenda as solicitações e possa realizar suas atividades com maior interesse e motivação.

Ademais, se a criança conseguiu diminuir a manifestação agressiva física, provavelmente é porque encontrou formas mais adaptativas para se comunicar, especialmente diante de problemas demonstrando, talvez, um relativo amadurecimento emocional, bem como uma tendência ao maior refinamento das habilidades sociais. Conforme ressaltam Queiroz *et al.*, (2006), a possibilidade de conviver com pares, na escola, permite que outras habilidades sejam desenvolvidas e que a criança possa se experimentar no plano da negociação interpessoal, construir e reconstruir novos significados para as situações que vivencia e, assim, também significar e ressignificar a si própria.

Esses resultados confirmam a inadequação das crenças relacionadas à agressividade de crianças com autismo, que inviabilizam a sua inserção no ensino comum. É frequente encontrar na literatura estudos que relatam o temor dos professores para lidar com os comportamentos agressivos de crianças com autismo (Baptista, Vasques & Rubleski, 2003). Verifica-se, assim, uma preocupação infundada com base em uma crença errônea, pois, conforme já mencionado, a agressividade não é uma característica prototípica do autismo,

sendo comum, inclusive, em crianças com desenvolvimento típico. Os resultados encontrados neste estudo confirmam o que a literatura demonstra, já que na maior parte do tempo, o que inclui início e final do ano, os comportamentos agressivos foram pouco frequentes e intensos (Bosa, 2006; Klin, 2006). É importante que esses comportamentos sejam entendidos a partir do contexto em que ocorrem, das interações estabelecidas naquele momento e de fatores típicos do desenvolvimento infantil, a fim de que se evite o desenvolvimento de crenças inconsistentes que interferem e até impedem a inclusão das crianças com autismo.

Na dimensão **Dependência**, que identifica a expressão passivo-dependente da criança, os resultados oscilaram nos dois contextos ao longo do ano, apresentando, no entanto, semelhança na frequência de comportamentos que evoluíram e daqueles que demonstraram as dificuldades da criança nessa dimensão.

No início do ano, foi possível observar maior frequência e intensidade na manifestação de comportamentos dependentes, que também decorrem das dificuldades no autismo, relacionadas à falta de espontaneidade e iniciativa nas interações, além do atraso linguístico, que faz com que a criança necessite de apoio constante em um ambiente que ainda precisa ser conhecido e explorado. De qualquer modo, a dependência ainda é uma tarefa de desenvolvimento a ser realizada por todas as demais crianças, considerando-se a faixa etária do estudo.

A manifestação da maioria dos comportamentos dessa dimensão diminuiu na metade do ano, demonstrando que o convívio com outras crianças, oportunizado pela inclusão, pode proporcionar o desenvolvimento e a manifestação de atitudes um pouco mais independentes. No entanto, verifica-se que tais comportamentos são difíceis de serem sustentados, já que, no final do ano, as dificuldades voltaram a se manifestar.

Esses dados ressaltam a importância da presença do professor, tanto no pátio, conforme demonstrado na dimensão Sociabilidade/Cooperação, como em sala de aula, a fim de auxiliar e orientar a criança para que ela possa lidar com as demandas desse contexto, encontrando soluções alternativas nessas situações. Quando o professor media as interações, ele auxilia a criança a interpretá-las e entendê-las, facilitando, assim, a realização das tarefas. Isso também permite a identificação do que está sendo esperado dela em diferentes situações (Cavalcante, 2000; Fuller & Jill, 2006; Robertson *et al.*, 2003; Tunes, Tacca & Bartholo Júnior, 2005; Vectore, 2003; Webb, 2009).

Quanto à oscilação nos resultados dessa dimensão ao longo do ano, cujo desfecho demonstrou as dificuldades da criança para mostrar-se mais independente, é importante ressaltar algumas considerações. O final do ano caracteriza-se por um período mais

conturbado e difícil, uma vez que concentra o cansaço típico desse período do ano e alterações da rotina, devido aos preparativos para o Natal. Dessa forma, nessa época são realizadas atividades diferenciadas como confecção de presentes, ensaios para apresentações e preparação para confraternização na escola. Essa alteração da rotina no final do ano torna-se um desafio para crianças com NEE e, mais ainda, para aquelas com autismo, que devido as suas dificuldades, especialmente com o pensamento simbólico, tendem a aderir a um padrão restrito e repetitivo de comportamentos, interesses e atividades (Gadia, Tuchman & Rotta, 2004; Klin, 2006). Assim, mediante a mudança súbita de rotina, em que as atividades perdem o seu caráter repetitivo e familiar, a criança pode ficar desorientada em relação ao ambiente, ao que precisa ser feito e ao modo de proceder, dificultando uma nova leitura dessa situação e desencadeando a possibilidade de apresentar um comportamento desorganizado (Bosa, 2006; Höher-Camargo & Bosa, 2006).

Na dimensão **Desorganização do Self**, que caracteriza as dificuldades de controle emocional e a ruptura com a situação social, observou-se uma oscilação nos resultados ao longo do ano, tanto no pátio quanto na sala de aula, culminando com o aumento das dificuldades nessa área no final do ano, nos dois contextos. Considerando que a tríade sintomatológica do transtorno autista envolve comprometimentos qualitativos nas áreas de interação social, comunicação e comportamento repetitivo e que esta dimensão caracteriza as dificuldades de controle emocional na situação social, é possível entender o aumento das dificuldades no final do ano.

Chama a atenção que, em alguns itens, os resultados foram opostos nos dois contextos, evidenciando a dificuldade presente no autismo em estender os comportamentos aprendidos para outros contextos (Bellini *et al.*, 2007; Leaf *et al.*, 2009) e demonstrando que o ambiente, físico e social, se caracteriza por um fator que também interfere no comportamento da criança (Anderson *et al.*, 2004; Sager, Sperb, Roazzi & Martins, 2003).

Como exemplo de resultados opostos apresentados pela criança nos dois contextos, destaca-se a tendência a aumentar as reações negativas quando contrariada no pátio e a diminuir sua expressão na sala de aula. Este contexto parece ter contribuído para o aumento da capacidade da criança manter o controle. Isso porque, na sala de aula, a criança pode contar com a presença da professora, auxiliando e mediando as interações, possibilitando, assim, à criança compreender as situações e, muitas vezes, desenvolver estratégias e habilidades para lidar com as mesmas. Estudos evidenciam a importância da presença do professor em sala de aula como mediador e facilitador das interações de crianças com autismo (Cavalcante, 2000; Fuller & Jill, 2006; Robertson *et al.*, 2003; Tunes *et al.*, 2005; Vectore, 2003; Webb, 2009).

Já no pátio, a manifestação de incômodo e mal-estar mediante desaprovações, críticas ou com o fato de ser contrariada, assinala a dificuldade da criança com autismo para lidar com situações desse tipo, em um ambiente em que as atividades são menos dirigidas. Nesse contexto, tende a haver menor interferência da professora nas interações das crianças (Sager & Sperb, 1998), justamente a área que se mostra deficitária no autismo. O estudo de Sifuentes (2011), por exemplo, mostra que, no pátio, o comportamento das professoras tende a se caracterizar mais por regulação das ações da criança, em termos de segurança pessoal.

O incômodo da criança com autismo mediante as críticas recebidas também demonstra certa compreensão acerca das atitudes manifestadas pelos outros e que, em alguns momentos, a criança conseguiu lidar de forma apropriada. Esse dado aponta para a capacidade da criança para reagir às atitudes dos outros, não ficando alheia aos acontecimentos à sua volta, desfazendo a noção recorrente de que elas rejeitam a interação com os outros (Bosa, 2002).

É importante destacar ainda que a criança foi objeto de rejeição pelo grupo durante todo o ano letivo no contexto de sala de aula. Esse resultado pode decorrer da maior discrepância entre as crianças no desenvolvimento de algumas habilidades cognitivas e sociais, fazendo com que a criança com autismo manifeste alguns comportamentos que as demais crianças possam não entender e, por isso, acabam se afastando e não interagindo. Além disso, verifica-se a dificuldade da criança para estender as habilidades adquiridas a outros contextos, já que ela não foi objeto de rejeição no pátio. Isso demonstra a influência do ambiente físico e social no modelo de interação da criança (Anderson *et al.*, 2004) e revela que, em alguns momentos, ela conseguiu manifestar comportamentos pró-sociais, diminuir aqueles com vertente agressiva e mostrar-se menos dependente, evidenciando, assim, comportamentos socialmente competentes que lhe possibilitaram ser aceita no grupo.

Esse resultado confirma os achados do estudo de Macintosh e Dissanayake (2006), no qual foram examinadas as interações livres das crianças com autismo em uma escola comum, sem a presença de adultos. Nesse contexto, as crianças com autismo receberam convites sociais das crianças com desenvolvimento típico tanto quanto seus pares típicos. E, ainda que as crianças com autismo fossem frequentemente isoladas socialmente, em relação aos seus pares com desenvolvimento típico, elas também se mostraram capazes de se engajar socialmente com as outras crianças, de forma espontânea. Os dados desses estudos confirmam que as interações naturais também podem favorecer o desenvolvimento das relações sociais de crianças com autismo.

Ainda em relação aos resultados opostos encontrados em alguns itens, nos dois contextos, o pátio possibilitou a diminuição da manifestação de comportamentos sem uma finalidade aparente e de brincadeiras descontextualizadas ao longo do ano, ao passo que na

sala de aula esses comportamentos se intensificaram no final do ano. Devido às dificuldades inerentes ao autismo, há uma tendência da criança a apresentar comportamentos de maneira peculiar e diferente da convencional, dificultando para os outros, principalmente em um primeiro momento, compreenderem as intenções e atitudes da criança, o que acaba interferindo no desenvolvimento das interações.

No entanto, esse resultado no pátio parece ser consequência do amadurecimento da criança com autismo, proporcionado pelo convívio com as demais crianças, que serviram como estímulo para a interação e como modelo para a manifestação de comportamentos de acordo com o contexto. Além disso, como o item também se refere às brincadeiras, cuja ocorrência tende a ser maior no pátio do que na sala de aula, não é surpreendente que esse comportamento tenha melhorado no pátio, já que nesse contexto a criança esteve mais exposta às situações de brincadeira do que na sala de aula, cujas atividades estão mais voltadas para tarefas cognitivas. Os momentos de brincadeira livre, na sala, geralmente caracterizaram-se por um breve espaço de tempo e cada criança envolvia-se com brinquedos de forma individual e paralela, não contribuindo para que a criança com autismo aprendesse a manifestar comportamentos de acordo com o contexto e as situações (aspecto observado nas descrições das videograções realizadas neste estudo).

Para concluir, em última análise, os resultados apontam para mudanças no perfil de competência social da criança com autismo ao longo do ano, demonstrando que as interações espontâneas, no contexto escolar, parecem ter auxiliado no aumento de suas relações sociais. Esse dado pode ser verificado pela evolução das manifestações comportamentais apresentadas na maioria das dimensões de competência social: Sociabilidade/Cooperação, Asserção Social, Agressão e Dependência. Mesmo na dimensão Desorganização do *Self*, cujas mudanças mais frequentes evidenciaram as dificuldades da criança com autismo, também foi possível observar evolução em alguns comportamentos.

A possibilidade de estar incluído e, assim, conviver com pares ainda na pré-escola parece contribuir para o desenvolvimento das interações e, em especial, da competência social (Howes & Phillipsen, 1998). No caso da criança deste estudo, o desenvolvimento da competência social foi observado pela manifestação de comportamentos pró-sociais, pela diminuição dos comportamentos agressivos e pela redução, em determinados momentos, de alguns sintomas típicos do autismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciaram mudanças no perfil competência social da criança com autismo. A maioria dos resultados oscilou ao longo do ano, tanto na sala de aula quanto no pátio, demonstrando a dificuldade da criança para manter as interações. No entanto, se por um lado a criança não conseguiu sustentar os resultados positivos ao longo do ano, por outro, ela mostrou-se capaz de fazê-lo por algum tempo e em alguns períodos do ano, o que aponta para a possibilidade dessas crianças interagirem e apresentarem comportamentos pró-sociais.

Além disso, diferenças foram encontradas entre os contextos investigados. A sala de aula foi o contexto que mais gerou mudanças no perfil geral de competência social da criança com autismo e propiciou um melhor desfecho na manifestação de comportamentos pró-sociais. Já no pátio foi registrado um menor número de mudanças, incluindo as potencialidades demonstradas.

Estes resultados diferem daqueles encontrados em outros estudos (Giangreco *et al.*, 1997; Höher-Camargo, 2007), que mostram o pátio como o contexto que mais favoreceu o desenvolvimento da competência social da criança com autismo. Alguns aspectos devem ser considerados acerca dessa diferença nos resultados. No estudo de Höher-Camargo (2007), por exemplo, que utilizou delineamento transversal, foi possível investigar um recorte do perfil de competência social da criança com autismo, o que explicaria, em parte, as diferenças encontradas entre os estudos. Quando se utilizam delineamentos longitudinais, como no presente estudo, é possível identificar, no perfil de competência social da criança, os comportamentos que se mantiveram e/ou que foram extintos e o desfecho durante o período de um ano. O que justifica, de certa forma, as oscilações dos resultados.

Sobre as limitações deste estudo, cabe destacar que a escolha do delineamento, com apenas um caso, impediu que se verificasse se as mudanças observadas foram de fato significativas do ponto estatístico. Além disso, não se sabe se o padrão oscilatório da competência social é característico de autismo, uma vez que este estudo não teve a participação de outra criança-foco (com outras deficiências ou sem deficiência) para controle. Da mesma forma, não se sabe se esta oscilação se deve a outros fatores não contemplados no estudo, tais como mudanças em casa ou na rotina escolar etc.

Em relação à escala utilizada, também cabem algumas considerações. Mesmo com as reformulações e adaptações realizadas para o estudo de Höher-Camargo (2007), verificou-se que alguns itens permaneceram com problemas de definição operacional, cuja descrição mostrou-se propensa a problemas de interpretação ou de pontuação, especialmente quando utilizado em pessoas com autismo. Portanto, são necessárias reformulações que também se adequem às peculiaridades comportamentais desse transtorno. Por exemplo, os itens 1 e 31 envolvem uma qualificação do comportamento, como demonstrar facilidade para integrar-se no grupo e expressar-se com desenvoltura, aspectos que se mostram deficitários no autismo e, por isso, quando avaliados dessa forma, sem considerar as peculiaridades do autismo, resultam em escores mais baixos que podem ser erroneamente interpretados como uma dificuldade da criança.

A partir dessas considerações, ressalta-se a importância da realização de pesquisas relacionadas à inclusão de crianças com autismo em idade pré-escolar, na escola comum, tendo como foco a interação e a caracterização de suas possíveis potencialidades interativas. Focar nesses aspectos permite desfazer crenças e mitos ainda difundidos sobre as dificuldades dessas crianças na área na interação social e agir em uma fase de suas vidas em que elas se deparam com as primeiras experiências com pares fora do contexto familiar. Essas experiências tendem a auxiliar tanto as crianças com autismo, como as crianças com desenvolvimento típico que, por ainda estarem livres de pré-conceitos, conseguem interagir e relacionar-se sem levar em conta as diferenças, aprendendo desde cedo a conviver e respeitar essa diversidade.

Este estudo aponta, também, para a necessidade de mudanças nas práticas dos profissionais que trabalham com crianças com autismo na escola, especialmente no que se refere às questões interativas. Devido a sua maneira peculiar de interagir, essas crianças necessitam de um olhar mais apurado e atento, que possibilite a identificação das potencialidades demonstradas por elas, deixando um pouco de lado a ênfase nas dificuldades.

E, para concluir, embora a tríade sintomatológica esteja presente em todos os indivíduos diagnosticados com autismo, existem diferenças fundamentais que evidenciam deficiências e potencialidades individuais muito diferentes e que se relacionam a vários fatores, como etiologia, idade de manifestação, funcionamento intelectual, perfil neuropsicológico, prognóstico, entre outros (Fernandes, 2006). Por isso, cada criança irá demandar uma compreensão específica, com um tipo de abordagem terapêutica e educacional de acordo com suas dificuldades e possibilidades de aprendizagem, aspectos que devem ser considerados quando se trata da inclusão escolar e social dessas crianças.

## **CAPÍTULO II**

### **ESTUDO 2:**

#### **Autismo e inclusão na educação infantil: Um estudo de caso sobre as crenças e o senso de autoeficácia da educadora.**

##### **Resumo**

O objetivo deste estudo foi investigar as crenças de uma educadora sobre o seu aluno com autismo e o modo como estas influenciam a sua prática pedagógica com o mesmo, na pré-escola. Também foram investigadas as eventuais mudanças no senso de autoeficácia da educadora acerca de sua prática pedagógica, em função de um programa de acompanhamento realizado na escola, com foco nestes dois constructos (crenças e autoeficácia da educadora). Esse programa visou promover discussões sobre o trabalho com o aluno com autismo, tendo como eixos norteadores os sentimentos, as dificuldades, a confiança e a segurança em sua prática pedagógica, bem como formas de compreender e responder ao comportamento da criança. Foram realizadas duas entrevistas com a educadora, antes e após o programa, as quais foram gravadas e transcritas para análise, conforme os critérios de Análise de Conteúdo. Em relação às crenças da educadora, observou-se um aumento da capacidade reflexiva acerca das informações sobre autismo e mudança nas expectativas sobre a evolução e aprendizagem do aluno. Os resultados também mostraram mudanças no senso de autoeficácia da educadora, evidenciadas pela possibilidade de compreender as respostas da criança a determinadas práticas utilizadas por ela, isto é, fundamentar teoricamente a sua prática; e, reconhecer as próprias capacidades como educadora. Os resultados têm implicações para o delineamento de atividades de capacitação de professores da educação infantil que trabalham com estes alunos.

**Palavras-Chave:** Crenças; senso de autoeficácia; professor; autismo; inclusão escolar.

**Autism and inclusion in early childhood education:  
A case study of the beliefs and the sense of self-efficacy of the teacher.**

**Abstract**

The aim of this study was to investigate the beliefs of a teacher about her student with autism and how these beliefs influence her pedagogical practice towards him in the pre-school. The possible changes in the sense of self-efficacy of the teacher about her teaching were also investigated, according to a monitoring program conducted in the school, focusing on these two constructs (the teacher's beliefs and self-efficacy). This program aimed to promote discussions about the teacher's work with a student with autism, with the guiding principles: feelings, difficulties, confidence and security in the practice, as well as ways to understand and respond to the child's behavior. There were two interviews with the teacher, before and after the program, which were recorded and transcribed for analysis according to the Content Analysis criteria. In relation to the beliefs of the teacher, there was an increased in reflective capacity about the knowledge on autism and change in expectations about student evolution and learning. The results also showed changes in the sense of self-efficacy of the teacher, as evidenced by the ability to understand the child's responses to certain practices used, that is, theoretically justify their practice, and to recognize her own abilities as an educator. The results have implications for design of training activities for teachers who work with these students.

**Keywords:** Beliefs; sense of self-efficacy; teacher; autism; inclusion; school inclusion.

## INTRODUÇÃO

### Crenças do Educador

O interesse no estudo das crenças remonta à década de 30, quando John Dewey já apontava para a necessidade de investigações nessa área (Moreira & Monteiro, 2010). No entanto, estudos envolvendo essa temática somente tiveram início na década de 70. No Brasil, estes estudos foram introduzidos apenas na década de 1990. Um aspecto destacado nos estudos sobre crenças se refere à mudança de perspectiva cujo modelo inicial, considerado estável e fixo, passou a ser compreendido de forma mais contextual, com o conceito assentando-se na área da cognição (Barcelos, 2006). Com base nesse referencial, crenças devem ser entendidas como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; que são co-construídas pela experiência e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Em virtude disso, as crenças são sociais, dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2006).

Dodge (1986), com base na teoria do processamento da informação, conceituou crenças como processos cognitivos que envolvem, por exemplo, expectativas e valores acerca de um determinado fenômeno. De fato, o estudo de Rubin *et al.* (1989), embora investigando as crenças parentais sobre o comportamento social de seus filhos, também sustenta os resultados acerca das relações entre crenças – que envolvem expectativas e valores –, comportamento parental e comportamento infantil. Nessa linha de investigação sobre parentalidade, Almeida (2000), concordando com Ladd (1992), afirma que parece haver uma influência recíproca entre as crenças dos pais e o comportamento apresentado pela criança como, por exemplo, a competência social. Além disso, investigadores dessa temática (Mills & Rubin, 1993; Rubin *et al.*, 1989;) chamam a atenção para o fato de que as crenças que os pais possuem acerca da competência social de seu filho não determinam, exclusivamente, a qualidade da relação pais-filho. Outros fatores contribuem para isso, como as condições socioecológicas (Bronfenbrenner, 1977) e pessoais, que irão interagir com o sistema de crenças parentais e influenciar a interação pais-filho, facilitando-a ou inibindo-a.

Da mesma forma, no âmbito escolar, as crenças parecem ter uma influência no processo ensino-aprendizagem e são denominadas, nesse contexto, de crenças educacionais, que se caracterizam por ideias e julgamentos sobre temas relacionados à educação, manifestados, de forma consciente ou não, através da prática do professor (Raymond & Santos, 1995).

De fato, de acordo com Pajares (1992), as crenças do professor influenciam suas percepções e julgamentos (opiniões, críticas), que irão afetar sua atuação em sala de aula, que envolve, por exemplo, desde a escolha de como trabalhar os conteúdos até a forma de avaliar os alunos. Além disso, as crenças também irão intermediar as interações estabelecidas entre professores e alunos, fazendo com que os professores interpretem, reajam e valorizem, ou não, os comportamentos apresentados pelos alunos, podendo, até mesmo, induzir o comportamento dos estudantes de acordo com suas expectativas. Dessa forma, verifica-se a influência recíproca entre as crenças do professor e o comportamento demonstrado por seus alunos, inclusive por aqueles com necessidades educativas especiais.

Em relação a esses alunos, as crenças dos professores poderão facilitar ou, ao contrário, dificultar o processo de aprendizagem, dependendo da forma como elas se configuram. Por exemplo, se o professor acreditar na capacidade de aprendizagem e evolução desses alunos e não tiver baixas expectativas em relação ao desempenho escolar deles, estará atuando como facilitador desse processo (Martini, 2003).

Considerando a influência das crenças educacionais na prática do professor e na aprendizagem de seus alunos, Paiva e Del Prette (2009) advertem quanto à necessidade da realização de mais estudos nessa área, sobretudo no Brasil e, mais ainda, quando se trata de alunos com necessidades especiais, incluindo o autismo.

Os poucos estudos que investigaram as crenças e percepções dos professores a respeito de seus alunos com autismo (Cacciari, Lima & Bernardi, 2005; Cavalcante, 2000; Kristen *et al.*, 2003; McGregor & Campbell, 2001; Murray, Ruble, Willis & Molloy, 2009; Robertson *et al.*, 2003; Sant'Ana, 2005) mostram, em primeiro lugar, que para a ocorrência de interações positivas no contexto escolar é necessário que existam atitudes positivas, por parte dos professores, em relação a esses alunos (Brownlee & Carrington, 2000). Isso pode ser verificado em um estudo que mostrou que aqueles alunos incluídos, cujos professores percebiam a relação entre eles (professor-aluno) como mais positiva, tendiam a apresentar níveis mais baixos de problemas comportamentais e, em razão disso, esses alunos também eram mais aceitos socialmente por seus colegas em sala de aula (Robertson *et al.*, 2003).

Resultados positivos como esse realmente parecem depender, e muito, da forma como o professor percebe seu aluno com NEE e que tipo de relação ele se propõe a estabelecer: com os “sintomas” apresentados por seu aluno ou, ao invés disso, com a criança que constitui esse aluno. Optar por uma ou outra forma de se relacionar faz toda a diferença no trabalho desse professor junto ao seu aluno. Por exemplo, no estudo de Cacciari *et al.* (2005), a professora participante mostrava-se presa ao diagnóstico e às características prováveis da patologia apresentada por sua aluna. Devido a isso, acabava abrandando as exigências que normalmente

mantinha com o restante da turma como, por exemplo, não lhe exigir um lugar fixo na sala de aula. Esse “olhar” da professora para essa aluna trouxe consequências negativas, como problemas no manejo em sala de aula quanto a limites e a problemas de atenção da aluna. Tais dificuldades decorriam, justamente, da forma como essa professora estava percebendo e trabalhando com essa aluna, a qual não possuía nem um lugar físico em sala de aula e muito menos simbólico, o que a impedia de parar, prestar atenção e aprender. O que se sobressaiu nessa relação foi a suposta patologia da aluna, impedindo, assim, a realização de um trabalho efetivo e baseado nas necessidades da criança e da turma.

O estudo de Murray *et al.*, (2009) comparou as percepções dos pais e dos professores sobre as habilidades sociais de crianças com autismo. Enquanto os pais as percebiam como mais capazes para iniciar as interações, os professores observavam maior capacidade para responder e manter as interações. Aspectos relacionados ao contexto foram justificados como possível causa para essa diferença nas percepções, uma vez que no ambiente familiar, ao contrário da escola, as crianças poderiam se sentir mais confortáveis e, por isso, iniciar mais frequentemente as interações com os membros da família.

Os dados desse estudo demonstram que algumas habilidades das crianças com autismo podem variar dependendo do contexto, enquanto outras podem depender menos do contexto para se manifestarem e, portanto, serem generalizadas para outras situações. Outro aspecto que chama a atenção desse estudo refere-se à percepção sobre as crianças com autismo como sendo capazes de interagir, tanto iniciando como respondendo, e mantendo as interações. Acreditar nessa possibilidade permite o investimento nas relações com essas crianças, deixando um pouco de lado aquela noção de que elas vivem em seu próprio mundo e alheias ao que acontece à sua volta – comportamento muito difundido sobre essas crianças, especialmente na mídia (Bosa, 2002).

Emam e Farrel (2009) investigaram as tensões experienciadas por professores de alunos com autismo e como elas podem moldar suas opiniões. Estas tensões relacionavam-se, particularmente, aos sintomas típicos do autismo, em especial, às dificuldades de compreensão social e emocional. Conforme concluído pelos pesquisadores, é com base nessas tensões que será determinada a qualidade do trabalho e da interação entre o professor e seu aluno com autismo e que se formará a opinião do professor sobre o tipo de auxílio que considera necessário ao seu aluno. Em virtude disso, para que essas tensões se mantenham em níveis controláveis, é necessário um apoio especializado aos professores, cujo trabalho, em estreita colaboração com o aluno, é percebido como indispensável.

Com base nos estudos apresentados até o momento, pode-se verificar que as percepções do professor acerca de seu aluno com NEE irão influenciar tanto a relação entre

eles como a escolha da proposta de trabalho do professor para esse aluno (Tunes *et al.*, 2005). No entanto, outros fatores também estão implicados nesse processo, como se pode observar no estudo de Cavalcante (2000), que investigou o papel do professor em relação à inclusão de alunos com NEE. Os dados encontrados confirmaram o que a literatura vem apontando: que a forma de atuação do professor em sala de aula depende muito de suas crenças e valores. Além disso, também foi demonstrada a importância do papel do professor como agente facilitador e/ou mediador dos processos de inclusão dos alunos com NEE, aspecto igualmente destacado em outros estudos (Fuller & Jill, 2006; Tunes *et al.*, 2005). Fuller e Jill (2006), por exemplo, enfatizam que a tarefa de mediação do professor junto aos seus alunos se mostra imprescindível para a promoção, desenvolvimento e manutenção das relações sociais das crianças.

Dessa forma, ganha destaque o papel do educador junto aos seus alunos demonstrando a importância do conceito de mediação. De acordo com Vygotsky (1933/1994), todos os processos psicológicos especificamente humanos (processos mentais superiores) são mediados por instrumentos psicológicos como linguagem, símbolos e sinais. Durante atividades conjuntas, os adultos ensinam esses instrumentos para as crianças, os quais são internalizados e passam a funcionar como mediadores de processos psicológicos mais avançados.

Não obstante, é importante que o professor tenha cautela ao exercer o papel de mediador com seus alunos, uma vez que investigações nessa área têm demonstrado possibilidade de resultados negativos em determinadas situações. Por exemplo, estudos que investigaram as interações naturais das crianças no contexto escolar, em situações de brincadeira livre, mostraram que a presença do professor como mediador mostrou-se um empecilho para o estabelecimento das interações entre as crianças, conforme já apresentado (Anderson *et al.*, 2004; Freschi, 1999; Giangreco *et al.*, 1997). Por outro lado, no contexto de sala de aula, pesquisas têm demonstrado a importância da presença do professor como mediador e facilitador das interações, além de servir como exemplo para as crianças quanto ao estabelecimento de relações positivas (Cavalcante, 2000; Fuller & Jill, 2006; Robertson *et al.*, 2003; Tunes *et al.*, 2005; Vectore, 2003; Webb, 2009).

Vectore (2003) destaca que o professor, na tarefa de mediação, pode agir de forma mais adequada ou menos apropriada. A atuação adequada envolveria a capacidade de favorecer a manifestação e o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, estimulando a criatividade ao invés da mera repetição do que foi aprendido. Já a atuação menos apropriada abrangeria atitudes autoritárias e inflexíveis, impedindo, assim, a ocorrência dessas aprendizagens. Assim, é possível verificar que as atitudes decorrentes desses estilos terão

consequências para a aprendizagem e para o comportamento dos alunos, podendo dificultar ou facilitar esses processos (Robertson *et al.*, 2003).

Webb (2009), em uma revisão teórica sobre o papel do professor na promoção da aprendizagem de seus alunos, também destaca a importância da mediação como facilitadora da aprendizagem. O autor ressalta que esse processo envolve uma influência recíproca, pois no momento em que o professor media as situações em sala de aula, ele precisa estar atento aos comportamentos, interesses e dificuldades de seus alunos, o que possibilita adaptar o método e a prática instrucional e, assim, desenvolver estratégias adequadas às necessidades de cada um. Consequentemente, os alunos também são beneficiados, uma vez que têm suas necessidades atendidas, o que contribui para que a aprendizagem (cognitiva, social) ocorra de maneira integral e efetiva.

Os resultados desses estudos permitem concluir o que parece já estar bem estabelecido: de que as expectativas e as crenças do professor a respeito de seus alunos com NEE irão afetar os seus objetivos e métodos instrucionais (Cavalcante, 2000; Sadalla, Wisnivesky, Saretta, Paulucci, Vieira & Marques, 2005; Silva, 2003). Além disso, a postura assumida pelo professor como mediador também irá depender de suas expectativas e crenças, além de outros atributos, como a formação e o conhecimento que possui (Fragoso & Casal, 2012; Helps, Newsom-Davis & Callias, 1999; Mavropoulou & Padelidu, 2000; Rodrigues & Capellini, 2012; Winter, 2006) e as suas características pessoais (Vectore, 2003; Rocha, 2003).

Em relação ao conhecimento e a formação do professor, Mavropoulou e Padelidu (2000) ressaltam que, no trabalho específico com alunos com autismo, o entendimento do que é característico e inerente ao transtorno também terá um impacto sobre a prática educativa. Estudos sobre essa temática mostram que a aplicação bem sucedida da política de inclusão de alunos com NEE depende, em grande medida, de algumas habilidades dos professores, como conhecimento, aptidões e competências. Esses aspectos precisam ser mais bem trabalhados, uma vez que a demanda dos professores por mais formação tem sido relatada em muitos estudos, já que eles ainda se sentem despreparados para trabalhar com a inclusão (Helps *et al.*, 1999; Mavropoulou & Padelidu, 2000; Winter, 2006).

Esse aspecto também é destacado no estudo de McGregor e Campbell (2001), cujos resultados evidenciaram que professores com maior conhecimento sobre o autismo tendiam a acreditar na possibilidade de inclusão dessas crianças, mostrando-se mais confiantes para lidar com elas, do que professores sem esse conhecimento.

O estudo de Scheuermann, Webber, Boutot e Goodwin (2003) mostra claramente o problema relacionado à falta de preparo dos profissionais das escolas que trabalham com crianças com autismo. Os problemas identificados envolviam a falta de abrangência e profundidade da maioria dos modelos de formação e treinamento sobre o autismo; confrontos na orientação teórica; questões que podiam surgir quando professores, pouco treinados ou não-treinados, interagem com os pais de crianças com autismo, entre outros. Cabe destacar que tal despreparo acaba por interferir na qualidade da educação dessas crianças, as quais podem desenvolver comportamentos inapropriados, como resultado de uma estrutura de ensino ineficiente. Dessa forma, os autores ressaltam a importância de maior preparo e formação dos professores no manejo de alunos com autismo, especialmente aqueles com um funcionamento cognitivo e emocional mais comprometido, considerado um desafio para os professores.

A questão da formação do professor é pontuada no estudo de Sadalla *et al.* (2005). Na opinião dos professores, a melhoria na qualidade da educação depende de investimentos na formação docente, a qual não deve estar limitada a um simples treinamento, mas, sim, atingir as reais necessidades do professor. Para isso, é necessário uma reflexão que permita ao professor também se educar, enquanto compartilha com seus pares a sua prática cotidiana, suas crenças, seus valores e seus saberes, que estão vinculados a sua ação docente, conforme destacado na literatura (Fragoso & Casa, 2012; Rodrigues & Capellini, 2012).

Vitalino (2007), em sua pesquisa, também enfatiza a importância da formação do professor e demonstra o despreparo de alguns nos diversos níveis de ensino para assumir a responsabilidade de educar crianças com NEE. A maioria dos professores participantes desse estudo (84%) afirmou não ter conhecimento suficiente para incluir alunos com NEE e demonstrou interesse em participar de programas de formação para a inclusão desses alunos, sugerindo temas e o método de ensino a ser abordado.

No estudo de Leonardo (2008), a falta de preparo e capacitação dos professores para desenvolver projetos inclusivos também é ressaltada. Os dados evidenciam o quanto os professores não estavam aptos para trabalhar com a diversidade, resultando em sentimentos de insegurança, inquietação e sensação de desamparo em relação à profissão. Além disso, o estudo também evidenciou que a inclusão escolar não depende apenas da vontade e do interesse dos profissionais envolvidos, aspecto que é importante, mas exige, também, recursos humanos, pedagógicos e materiais adequados às necessidades e especificidades tanto dos alunos, quanto dos professores.

Outro aspecto também destacado na literatura e relacionado ao conhecimento e à formação dos professores refere-se à conexão que deve existir entre o conhecimento

hipotético e sua aplicação em situações de sala de aula (Pantic & Wubbels, 2010; Sadalla *et al.*, 2005; Fragoso & Casal, 2012). Um dos principais problemas enfrentados pelos professores refere-se à dificuldade de conseguir unir a teoria que conhecem ou que estão estudando à prática cotidiana (Sadalla *et al.*, 2005).

No estudo de Martini e Del Prette (2002), em que foram investigadas as atribuições de causalidade de 30 professoras da 3ª série do Ensino Fundamental para o sucesso e fracasso escolar de seus alunos, o que chama a atenção é que mesmo as professoras sabendo da importância de sua ação docente como fator de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, elas atribuíram as causas do sucesso e do fracasso escolar aos próprios alunos.

O que os estudos mostram é a desconexão entre a teoria e a prática, ou seja, há o conhecimento por parte dos professores sobre o que é importante e o que é exigido para que o processo ensino-aprendizagem aconteça, mas, na prática, o que se observa é uma tentativa de isenção da responsabilidade das dificuldades apresentadas pelos alunos. Diante de tais resultados, as pesquisadoras (Martini & Del Prette, 2002) defendem a necessidade de maior investimento nas interações professor-aluno. É através dessa convivência que o pensamento pedagógico do professor pode ser concretizado e que ocorre a transmissão, intencional ou não, das crenças do professor sobre o aluno e o processo educacional. Assim, o professor não se exime de seu papel de agente também responsável pelo desempenho de seus alunos, tanto na área cognitiva quanto social.

No estudo de Tuleski, Eidt, Menechinni, Silva, Sponchiado e Colchon (2005), da mesma forma, foi verificada a tendência dos professores em apontar os alunos e suas famílias como os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. Esse resultado denunciou a ausência de escuta, por parte dos professores, sobre seus alunos, dificultando, assim, a possibilidade de pensá-los como seres totais e de refletir acerca de novas sugestões para o ensino. Além disso, ficou evidente a descrença dos professores na capacidade de seus alunos relacionarem os conteúdos aprendidos com a realidade social. Quando essas questões foram trabalhadas e se mostrou aos professores que a partir da sua mediação (desafiando os alunos, permitindo que eles criassem, opinassem e refletissem sobre os conteúdos, interagindo ativamente com seus colegas) as potencialidades de cada aluno poderiam ser valorizadas, a proposta de ensino ganhou sentido e a participação de todos aumentou.

O que chama a atenção nesses estudos é a descrença dos professores de que podem exercer alguma influência nos seus alunos, tanto em relação ao sucesso quanto ao fracasso escolar. Demonstram, assim, ausência de um senso de autoeficácia que, quando presente, proporciona um senso de auto-organização, autorregulação, autorreflexão e uma atitude pró-ativa em relação à prática. Por isso, a autoeficácia influencia o comportamento e os objetivos

de cada indivíduo, assim como é influenciada pelas ações provindas do ambiente (Bandura, 2006). Dessa forma, é inegável que os professores se constituem como um dos fatores decisivos nas trajetórias escolares de seus alunos (Paul & Barbosa, 2008).

No estudo de Keen, Sigafos e Woodyatt (2005), foram investigadas as respostas dos professores às tentativas comunicativas de seus alunos com autismo. Participaram oito crianças com autismo, cujo funcionamento era considerado severo, e quatro professores que trabalhavam com elas, no mínimo, há três meses. Inicialmente, os professores foram entrevistados a fim de identificar comportamentos, no repertório de cada criança, que eles consideravam ser comunicativos (gestos pré-linguísticos, movimentos corporais e expressões faciais). Posteriormente, eles foram observados em sala de aula para verificar como respondiam aos comportamentos comunicativos das crianças. Na maioria das vezes, observou-se pouca responsividade dos professores devido à tendência a não responder às tentativas comunicativas de seus alunos.

Dentre as hipóteses explicativas para a manifestação desse comportamento pelos professores, destacam-se a tentativa do professor de extinguir comportamentos inapropriados ao não dar atenção à criança; ou, a dificuldade do professor identificar tais comportamentos pela presença de outras crianças na sala, o que, na situação de entrevista, é mais fácil de fazê-lo. O problema é que a ausência de resposta do professor pode levar à extinção do potencial comunicativo da criança ou a problemas de comportamento.

Seguindo essa mesma linha de investigação, Almong e Shechtman (2007) encontraram resultados semelhantes em seu estudo, ao verificar como os professores realmente lidam com os problemas de comportamento de alunos incluídos. Trinta e três professores foram entrevistados e relataram a preferência por estratégias úteis como forma de solução para os problemas comportamentais dos alunos. Contudo, observações em sala de aula revelaram que os professores realmente usavam respostas mais restritivas.

Dessa forma, verifica-se que essa desconexão entre teoria e prática caracteriza-se por um problema antigo, observado há mais de meio século (Harris & Rutledge, 2010), e que ainda permanece, conforme já demonstrado. De acordo com Harris e Rutledge, (2010), embora a atividade acadêmica sobre a eficácia e a qualidade do professor seja intensa, o que se verifica é a discussão da teoria amplamente separada da evidência empírica. Esse problema também é apontado por McDonnough e Matkins (2010) que, em seu estudo, compararam o efeito das variações nas experiências de campo em duas instituições formadoras de professores. Em uma delas, o estágio ocorreu após a realização do curso de formação e, na outra instituição, a prática de estágio incidiu concomitantemente à realização do curso. Os dados mostraram que a prática de estágio conjugada à realização do curso rendeu um aumento

consistente na crença de autoeficácia dos professores, além de possibilitar maior compreensão das práticas de ensino baseadas na investigação científica.

No estudo de Pantic e Wubbels (2010) foram examinadas as percepções dos professores acerca das competências necessárias para a realização de seu trabalho e as implicações disso para a sua formação. O estudo contou com 370 participantes, entre professores e formadores de professores da Sérvia, que responderam a um questionário sobre a importância de uma série de aspectos da competência do professor. Foram identificados quatro componentes subjacentes às percepções de competências dos professores, quais sejam: valores e educação infantil; compreensão do sistema de ensino e a contribuição para o seu desenvolvimento; conhecimento do assunto, pedagogia e currículo; e autoavaliação e desenvolvimento profissional.

Pode-se observar que as competências apontadas pelos professores envolveram tanto aspectos relacionados à formação e ao conhecimento que o professor deve possuir, como também ao seu estilo pessoal. Ou, em outras palavras, embora o conhecimento acadêmico represente uma parte importante da formação profissional do professor, ainda não é suficiente para a realização de um bom trabalho. Torna-se necessário, também, poder identificar e lidar com os problemas reais que a prática diária impõe, o que exige uma combinação de características, tais como: conhecimento prático e cognitivo, habilidades, experiências e estratégias, além de emoções, valores, motivação e atitudes (Pantic & Wubbels, 2010).

Nos estudos apresentados, as estratégias utilizadas pelos professores e sua forma de atuação nem sempre estavam em conformidade com o conhecimento que possuíam e com a identificação das necessidades de seus alunos (Almong & Shechtman, 2007; Harris & Rutledge, 2010; Keen *et al.*, 2005; McDonnough & Matkins, 2010). Esse resultado reporta a outro problema enfrentado pelos professores, que parece estar centrado na dificuldade em aplicar a teoria no momento em que se precisa dela e em se sentir capaz de adotá-la em uma variedade de situações, dentro de seu espaço profissional (Pantic & Wubbels, 2010; Sadalla *et al.*, 2005). Tal comportamento chama a atenção para outro atributo que também pode influenciar a prática e a postura assumida pelo professor e se refere às suas características pessoais (Pantic & Wubbels, 2010; Rocha, 2003; Vectore, 2003).

A postura assumida pelo professor no ato de educar seus alunos depende, entre outros fatores, de sua formação acadêmica e, também, de certas habilidades derivadas do seu estilo pessoal e de sua personalidade (Vectore, 2003). Essas características poderão ter um impacto no desempenho dos estudantes (Paul & Barbosa, 2008) e implicações para a formação e atuação profissional do professor (Rocha, 2003).

No estudo de Soulis (2009), realizado na Grécia, foram avaliadas seis características que um professor deve apresentar, as quais foram desenvolvidas com base naquelas mais comumente avaliadas na literatura. Estas características foram: amor pelas crianças; boa formação e desenvolvimento profissional contínuo; profissionalismo e empenho; traços de personalidade; capacidade para ensinar; e, habilidades de comunicação efetiva. Participaram 226 professores da educação especial, incluindo a pré-escola. Os dados foram coletados através de um questionário, contendo duas partes, o qual foi enviado pelo correio. Surpreendentemente a taxa de retorno foi de 100%. A análise foi baseada nas discussões com esses professores, aos moldes de grupo focal.

As seis características investigadas foram consideradas importantes pelos participantes. Contudo, três emergiram como principais: Amor pelas crianças (classificada como a mais significativa); Boa formação e desenvolvimento profissional contínuo; e Profissionalismo e empenho. As outras três características também foram consideradas importantes, porém com níveis significativos um pouco mais baixos (Traços de personalidade; Capacidade para ensinar; e, Habilidades de comunicação efetiva). Esta última foi classificada como a menos significativa.

De acordo com Soulis (2009), os resultados desse estudo são consistentes com os dados encontrados na literatura, cujo número crescente de estudos enfatiza a importância das características pessoais do professor para o desenvolvimento de um bom trabalho, tais como: capacidade de comunicação, flexibilidade, capacidade de adaptação e conhecimento de variados métodos pedagógicos. Além disso, a literatura tem demonstrado que traços como a capacidade de se comunicar de forma eficaz e a demonstração de uma vasta gama de adaptações e abordagens instrucionais, que facilitam o envolvimento de todas as crianças na aprendizagem, são componentes essenciais de um professor efetivo (para maiores detalhes, consultar Soulis, 2009). Em se tratando de educação especial infantil, torna-se essencial um ensino de qualidade e um professor eficaz, pois nessa fase do desenvolvimento, é imprescindível oferecer um ambiente rico em estímulos e experiências, a fim de atender às necessidades individuais dos alunos com NEE.

Não há dúvida de que a presença de traços de personalidade adequados combinados com desenvolvimento profissional eficiente, na educação infantil, é de suma importância. E se torna ainda mais fundamental com alunos com NEE, uma vez que pesquisas revelam que o impacto do professor sobre esses alunos é fortemente afetado pelo seu nível educacional, sua experiência e o conhecimento que possui (Melissa & Molly, 2005).

Pantic e Wubbels (2010) também acreditam na importância das qualidades pessoais para formular a imagem completa de um bom professor. No entanto, os autores chamam a

atenção para o fato de que as características pessoais “vêm de dentro” e, por isso, estão implícitas no conhecimento, nas habilidades, nos valores e nas crenças demonstradas pelo professor. Por exemplo, ter capacidade para estabelecer e manter relações humanas positivas com os alunos, pais e colegas de trabalho requer, além de familiaridade com as estratégias de comunicação eficazes, uma vontade de envolver-se com os outros e ter respeito e anseio por relações humanas positivas. Dessa forma, um professor eficaz terá as habilidades interpessoais necessárias para tal empreendimento e acreditará que elas são úteis para desenvolver em seus alunos também. Por tudo isso, os autores adotam a definição de competências incorporando a noção de um "conjunto integrado" ou "combinação" de conhecimentos, habilidades, valores e crenças.

Nesse sentido, é possível concluir que não bastam, somente, competências técnicas para trabalhar com as questões da inclusão. Elas são importantes e necessárias, mas não são suficientes, apenas fazem parte da solução, uma vez que precisa de outras competências para que o trabalho seja efetivado de forma completa, como questões de ordem cultural, política e da vida (Fragoso & Casal, 2012; Veiga Neto, 2005), o que envolve as características pessoais do professor.

### **Senso de Autoeficácia do Educador**

Outro aspecto que influencia o trabalho do professor em sala de aula, além das crenças, é o seu senso de autoeficácia (Bzuneck & Guimaraes, 2003). De acordo com Bandura (1977, 1995, 1997), a autoeficácia caracteriza-se pela crença de uma pessoa em sua habilidade para desempenhar atividades com sucesso ou de apresentar comportamentos que possibilitem alcançar o resultado almejado. Bandura distingue, ainda, dois componentes de autoeficácia: a Expectativa de Eficácia e a Expectativa de Resultado. A Expectativa de Eficácia é a convicção da pessoa em sua capacidade para apresentar o comportamento necessário para alcançar seu objetivo ou resultado (meio). A Expectativa de Resultado é a crença da pessoa de que através de um determinado comportamento ela atingirá o resultado desejado (fim). Essa diferenciação é importante, conforme ressalta Bandura, porque uma pessoa pode ter a expectativa de resultado desenvolvida, mas não a expectativa de eficácia, ou seja, pode acreditar que um comportamento levará a um resultado, mas pode duvidar de sua capacidade para apresentar o comportamento. É justamente a expectativa de eficácia que determinará o quanto as pessoas irão empreender esforço e persistência em um comportamento.

Segundo Bandura (1977), as expectativas de eficácia pessoal baseiam-se em quatro fontes de informação: Realizações de Desempenho, Experiência Indireta, Persuasão Verbal e

Excitação Emocional. A primeira fonte – Realizações de Desempenho – baseia-se em experiências reais de êxito em determinadas atividades, que informam à pessoa que ela apresenta as competências necessárias para lidar com desafios semelhantes. À medida que as crenças de autoeficácia vão sendo consolidadas, elas tornam-se estáveis, especialmente se a pessoa puder atribuir o sucesso aos seus esforços e não à intervenção de algo externo. Já a segunda fonte de informação – Experiência Indireta – refere-se à observação de modelos que chegaram ao êxito sem resultados adversos, levando a pessoa a concluir que também pode ser bem sucedida. Na Persuasão Verbal – terceira fonte – as pessoas são incentivadas a enfrentar e a acreditar que podem dar conta de determinada circunstância. A quarta e última fonte de informação – Excitação Emocional – caracteriza-se pelas respostas emocionais que ocorrem frente a situações estressantes e, assim, levar a uma percepção de baixa capacidade, interferindo na percepção da competência social.

Cabe salientar que as duas primeiras fontes de informação – Realizações de Desempenho e Experiência Indireta – caracterizam-se pelos métodos mais efetivos para aumentar a autoeficácia. E a terceira fonte – Persuasão Verbal – apesar de muito popular, se mostra menos efetiva do que as outras estratégias. Bandura (1977) também ressalta que o efeito positivo da Experiência Indireta e da Persuasão Verbal somente permanece se a pessoa conseguir ser bem sucedida em suas tentativas. Mas, seja qual for a estratégia utilizada, o efeito sobre as expectativas de eficácia depende de como a informação será cognitivamente avaliada. Por exemplo, experiências de sucesso aumentarão a autoeficácia se a pessoa percebê-las como resultado de suas capacidades, ao invés de atribuí-las à sorte, a aspectos externos ou a circunstâncias especiais (Bandura, 1977).

Em relação ao professor, Bzuneck e Guimaraes (2003) verificaram que o senso de autoeficácia desse profissional está relacionado à crença na possibilidade de poder organizar e implementar ações exigidas que permitam alcançar resultados acadêmicos. Ainda de acordo com esses autores, pesquisas mostram 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.

Alguns resultados revelam a influência das crenças de autoeficácia na motivação e no bem-estar pessoal no trabalho dos professores (para uma revisão consultar Bzuneck & Guimaraes, 2003). Por um lado, de acordo com esses autores, a experiência diária tem evidenciado inúmeros obstáculos, contratemplos, insucessos e frustrações que podem abalar a motivação dos professores para continuarem em suas atividades profissionais. Tudo isso pode levar ao abandono da carreira ou à permanência, mas ao custo de um trabalho realizado apenas de forma burocrática, sem envolvimento e que, por isso, pode resultar em estresse. Por

outro lado, os estudos têm revelado que os professores que desenvolveram crenças de autoeficácia consistentes apresentavam atitudes e comportamentos adaptativos até mesmo nas circunstâncias mais adversas. Ou seja, possuíam maior propensão a apresentar mais empenho com o ensino, a introduzir práticas inovadoras, a assumir uma postura mais democrática em sala de aula, a adotar técnicas mais eficazes para trabalhar com alunos portadores de algum problema de aprendizagem e a gerenciar situações estressantes (Bzuneck, 1996; Bzuneck & Guimaraes, 2003; Fregoneze, 2000; Guimarães, 2003; Luppi, 2003)

De acordo com Schwarzer e Hallum (2008), a autoeficácia do professor tem sido considerada como um recurso pessoal, que pode protegê-lo de experiências de trabalho tensas e estressantes. Isso porque são essas crenças que farão a diferença na forma como a pessoa pensa, sente e age. Ou seja, as expectativas de autoeficácia irão determinar quando iniciar uma ação, quanto esforço será empregado nessa ação e por quanto tempo esse esforço será sustentado frente aos obstáculos e às falhas. Além disso, um baixo senso de autoeficácia está associado com sentimentos de depressão, ansiedade e desesperança. Sendo assim, pessoas com baixa autoeficácia também têm baixa autoestima e abrigam pensamentos pessimistas sobre suas realizações e desenvolvimento pessoal, o que interfere, conseqüentemente, na realização de seu trabalho de uma forma eficaz e tranquila.

No estudo de Williams (2009) foi verificado 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 mostraram que, ao invés das emoções dos professores e seu senso de autoeficácia serem moldados por sua prática, na verdade o foram pela qualificação (receber o diploma). Esta foi uma experiência emocional que moldou a autoeficácia pessoal dos professores e, por fim, seu senso de autoeficácia profissional.

O estudo de Skaalvik e Skaalvik (2010) teve como objetivo testar a estrutura fatorial de uma escala norueguesa desenvolvida para medir a autoeficácia de professores e explorar as relações entre as percepções dos professores sobre o contexto escolar, a autoeficácia do professor, a eficácia coletiva dos professores, 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 noruegueses do ensino fundamental e médio. Dentre os resultados, pode-se verificar que a autoeficácia do professor estava relacionada às variáveis Contexto Escolar e Satisfação no Trabalho. Além disso, especificamente sobre a autoeficácia do professor, esta se mostrou mais fortemente associada à relação dos professores com os pais dos alunos. Ou seja, relações positivas com os pais foram preditoras de um forte senso de autoeficácia dos professores. Assim, os dados indicam que a avaliação do ensino pelos pais é

uma importante estrutura de referência para a autoavaliação e autopercepção dos professores. Além disso, uma relação positiva entre professores e pais pode ser um fator importante na motivação para o trabalho escolar bem como para o comportamento dos alunos.

A literatura tem mostrado, na última década, um crescente interesse no estudo da autoeficácia do professor (por exemplo, Soodak & Podell, 1996; Wheatley, 2005). Contudo, um problema em relação à pesquisa com essa temática se deve à falta de concordância sobre como o construto deveria ser conceitualizado e medido já que, por sua característica multidimensional, abarca diferentes conceitos e medidas, delineados por diferentes pesquisadores (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Ademais, o que se verifica na literatura é uma carência de estudos que tenham como objeto de investigação o senso de autoeficácia do professor mediante seu trabalho com alunos com autismo e situações que a promovam, como, por exemplo, a participação em cursos de formação para o trabalho com esses alunos. Portanto, destaca-se a necessidade da realização de mais estudos sobre esta temática, que possam contribuir para o desenvolvimento de um senso de autoeficácia consistente no professor.

Assim, considerando a aparente relevância teórica das crenças do professor e de seu senso de autoeficácia para o adequado desempenho de seu trabalho, este estudo visa integrar esses diferentes processos, em um trabalho investigativo, cujos objetivos serão apresentados a seguir.

## **MÉTODO**

### **2.1. Objetivo:**

Investigar as crenças de uma educadora sobre o seu aluno com autismo e o modo como influenciam a sua prática pedagógica com o mesmo. As crenças foram avaliadas em relação às seguintes áreas: interação social, comunicação/linguagem; comportamentos repetitivos/estereotipados; desenvolvimento e aprendizagem da criança. Também foram investigadas as eventuais mudanças no senso de autoeficácia da educadora acerca de sua prática pedagógica, em função de um programa de acompanhamento realizado na escola com foco nestes dois constructos (crenças e autoeficácia da educadora). O senso de autoeficácia foi avaliado com base nas seguintes áreas: Conhecimento sobre autismo; Sentimentos em relação ao trabalho; e Estratégias utilizadas.

### **2.2. Participantes:**

Participou deste estudo a educadora de uma escola privada de educação infantil, da rede regular de ensino de Porto Alegre/RS, com formação superior em pedagogia e especialização em psicopedagogia, responsável pela turma frequentada pela criança com autismo.

### **2.3. Delineamento:**

Estudo de caso único (Yin, 2005).

### **2.4. Instrumentos e Materiais:**

#### **2.4.1. Entrevista sobre Crenças e Senso de Autoeficácia do Educador:**

Foram realizadas duas entrevistas com a educadora, uma antes e outra após o programa de acompanhamento, com o objetivo de investigar as crenças sobre o aluno com autismo e avaliar eventuais mudanças no senso de autoeficácia da educadora sobre o comportamento deste aluno. Essas entrevistas tiveram como eixos norteadores: Conhecimento sobre o autismo; Sentimentos em relação ao trabalho; Estratégias utilizadas; Percepção sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como sobre o apoio e/ou orientação

recebidos. A segunda entrevista também teve como objetivo avaliar o programa de acompanhamento. Essas duas entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora (Cópia das Entrevistas estão nos Anexos L e M, respectivamente).

#### **2.4.2. Protocolo de Análise dos Fatores que Influenciam a Interação:**

Foi desenvolvido, especialmente para este estudo, um protocolo de registro dos fatores que facilitam ou impedem a interação da criança com autismo com as demais, com base nas observações da competência social dessa criança, tanto na sala de aula quanto no pátio da escola, detalhadas no Estudo 1. Para esta análise, foram sorteados minutos das videogravações dessas observações utilizando-se o modelo de sorteio do estudo de Höher-Camargo (2007), porém com períodos menores e levando em consideração os três períodos do ano – início, meio e final – os quais foram descritos por um bolsista de iniciação científica. Esse sorteio foi realizado da seguinte forma: cada período de 10 minutos, que formam a sessão de 30 minutos de cada contexto (sendo um no pátio e outro na sala de aula, totalizando 60 minutos), foi dividido em 3 sub-períodos de 3 minutos, sendo que o 1º minuto foi descartado por considerar-se como período de adaptação inicial. Dessa forma, o 2º, o 3º e o 4º minutos formaram um sub-período; o 5º, o 6º e o 7º minutos formaram outro sub-período; e o 8º, o 9º e o 10º minutos formaram um terceiro. Em seguida, de cada sub-período, foi sorteado um minuto, formando um total de 3 minutos para cada período de 10 minutos (formado, por exemplo, pelo sorteio do 2º, 7º e 10º minuto), que somados a outros dois períodos, obtidos da mesma forma, totalizaram 9 minutos referentes a cada 30 minutos de pátio e outros 9 minutos relacionados aos outros 30 minutos de sala de aula, que foram descritos e, posteriormente, analisados. O resumo, com um exemplo do esquema de sorteio, encontra-se na Tabela 3. Essa forma de sorteio teve como objetivo gerar uma amostragem de comportamentos e evitar a influência de possíveis condições como sono, fadiga, indisposição etc. em um único dia.

Após o sorteio e a descrição das videogravações, foram selecionados, pelo pesquisador, episódios que ilustrassem os comportamentos da criança nos diferentes aspectos: interação social, comunicação/linguagem; e comportamentos repetitivos/estereotipados. As análises das descrições foram realizadas com base nas categorias: Tipo de Intervenção do Adulto; Tipo de Materiais/Brinquedos; Tipo de Atividades Lúdico-Pedagógicas; e nas subcategorias geradas a partir do exame dessas categorias. A análise desses episódios serviu como subsídio para o programa de acompanhamento, realizado com as educadoras da escola e coordenado pela pesquisadora. Nesse programa, também foi trabalhada a habilidade das educadoras em reconhecer os comportamentos característicos do autismo, diferenciá-los de comportamentos que fazem parte do desenvolvimento infantil naquela faixa de idade e a

possibilidade de identificar e compreender a ocorrência de problemas de comportamento (ex: agressividade) como uma possível decorrência de dificuldades características do autismo (ex: dificuldades na capacidade simbólica, comunicação etc.) ou mesmo comuns na faixa etária da criança.

Tabela 3

*Exemplo do Esquema do Sorteio de Trechos dos Vídeos para Descrição*

Minutos				
totais (sala de aula/ pátio)	Desconsiderado o 1º minuto para adaptação inicial	Minutos para sortear	Minutos sorteados	Total de minutos sorteados
10 minutos	1º minuto	2º/3º/4º	3º	1 minuto
	1º minuto	5º/6º/7º	7º	1 minuto
	1º minuto	8º/9º/10º	8º	1 minuto
10 minutos	1º minuto	2º/3º/4º	2º	1 minuto
	1º minuto	5º/6º/7º	6º	1 minuto
	1º minuto	8º/9º/10º	10º	1 minuto
10 minutos	1º minuto	2º/3º/4º	4º	1 minuto
	1º minuto	5º/6º/7º	5º	1 minuto
	1º minuto	8º/9º/10º	9º	1 minuto
30 minutos				9 minutos

**2.4.3. Programa de Acompanhamento:**

Esse programa, destinado às educadoras, teve como principal objetivo discutir e identificar tanto as dificuldades em relação ao trabalho com a criança autista quanto o reconhecimento de suas próprias capacidades como educadora, isto é, o seu senso de autoeficácia. Para tanto, o programa fundamentou-se no conceito de autoeficácia de Bandura (1977) e suas ações basearam-se nas quatro fontes de informações envolvidas nas expectativas de autoeficácia apontadas pelo autor: Realizações de Desempenho, Experiência Indireta, Persuasão Verbal e Excitação Emocional. O programa foi desenvolvido com base nas seguintes ações: supervisões, leitura e discussão de textos e situações, discussão com base nas descrições das filmagens, obtidas no Estudo 1 (Estrutura desse programa encontra-se no Anexo N).

## **2.5. Procedimentos:**

### **2.5.1. Contato Inicial e Entrevista com a Educadora:**

A escola onde foi realizada a coleta de dados da pesquisa de Höher-Camargo (2007) foi contatada novamente a fim de prestar esclarecimentos quanto à natureza e objetivo do presente estudo. Com o consentimento da escola (TCLE – Anexo O), todas as educadoras da instituição foram convidadas a participar do estudo, uma vez que a escola caracteriza-se por ser de pequeno porte. No primeiro contato com as educadoras, foram prestados os esclarecimentos necessários sobre o estudo e, com a concordância dessas em participar, foi preenchido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo P) e agendada a primeira entrevista com a educadora responsável pela turma frequentada pela criança com autismo. Foram realizadas duas entrevistas com essa educadora, em dois momentos distintos, um antes do programa de acompanhamento e outro após a realização deste, a fim de verificar possíveis mudanças em seu senso de autoeficácia sobre o trabalho com o seu aluno com autismo. As entrevistas foram realizadas individualmente e na própria escola, sendo essas também gravadas e transcritas com o auxílio de um bolsista de iniciação científica. A segunda entrevista, que seguiu os mesmos moldes da primeira, foi agendada após o término do programa.

### **2.5.2. Programa de Acompanhamento:**

Após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido os detalhes sobre o programa de acompanhamento foram informados às educadoras, tais como dia, horário e duração e, então, foi agendado o primeiro encontro em grupo. Os temas abordados em cada encontro foram estruturados previamente (Anexo Q) e complementados com eventuais dúvidas e dificuldades apresentadas pelas educadoras, e, em especial, pela educadora responsável pela criança com autismo, inclusive na ocasião da primeira entrevista. Os encontros desse programa foram gravados e transcritos posteriormente por um bolsista de iniciação científica a fim de fazerem parte do banco de dados do NIEPED. Ao término do programa, foi realizada a segunda entrevista com a educadora do aluno com autismo, tendo como um de seus objetivos avaliar o programa de acompanhamento (Anexo M).

## **2.6. Considerações Éticas:**

Para este estudo foram tomadas as providências éticas cabíveis em relação à forma de abordagem dos participantes. Conforme a resolução nº 016/2000, do Conselho Federal de Psicologia, os procedimentos deste estudo representaram risco mínimo aos participantes, uma vez que não estiveram sujeitos a atividades invasivas ou privativas de benefícios. E caso houvesse necessidade, seria realizado o devido encaminhamento dos participantes para atendimento psicológico gratuito. Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e aprovado sob o registro nº 2009/050.

**2.6.1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:** Visa esclarecer os participantes sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. O propósito desse material justifica-se por preservar os princípios éticos que protegem os direitos, a dignidade e o bem-estar dos participantes da pesquisa (Cópias nos Anexos O e P).

## **2.7. Análise dos Dados:**

Os dados das duas entrevistas realizadas com a educadora do aluno com autismo foram analisados através de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) com base em categorias *a priori* extraídas da literatura e em categorias geradas pelos dados do estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Entrevistas sobre Crenças e Senso de Autoeficácia

Foram realizadas duas entrevistas com a professora do aluno com autismo com o objetivo de avaliar as suas crenças sobre o autismo e as eventuais mudanças no seu senso de autoeficácia em relação ao trabalho realizado com este aluno e ao comportamento apresentado por ele. Desta forma, serão apresentados os dados resultantes das duas entrevistas, com ênfase nas categorias em que foram identificadas mudanças.

#### Análise da 1ª Entrevista:

Com base na literatura (Goldberg *et al.*, 2005; Mavropoulou & Padelidu, 2000; Mcgregor & Campbell, 2001) foram geradas as seguintes categorias, *a priori*, para a análise desta entrevista:

1. Conhecimento sobre o autismo;
2. Sentimentos;
3. Papel de educadora de um aluno com autismo;
4. Prática pedagógica;
5. Percepção do desenvolvimento/aprendizagem da criança;
6. Percepção de fontes de apoio.

Estas categorias geraram subcategorias com base nos dados, como pode ser verificado na Tabela 4.

Tabela 4

*Matriz Geral das Categorias e Subcategorias das Crenças e do Senso de Autoeficácia da Professora*

Categories	Subcategories
1. Autismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconhecimento sobre o autismo</li> <li>- Autismo com variações</li> </ul>
2. Sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicialmente medo, impotência</li> <li>- Afeto</li> </ul>
3. Papel de educadora de um aluno com autismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dissociação entre teoria e prática</li> <li>- Auto percepção da professora:</li> <li>- Desconhecimento de suas próprias capacidades (insegurança)</li> <li>- Não valorização de sua formação acadêmica</li> <li>- Baixo senso de autoeficácia</li> </ul>
4. Prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas usadas:</li> <li>- Partir da percepção da criança</li> <li>- Repetição da instrução</li> <li>- Antecipação da tarefa</li> <li>- Insistência</li> <li>- Negociação</li> </ul>
5. Percepção do desenvolvimento/aprendizagem da criança	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepção de uma criança e não de um doente</li> <li>- Criança com recursos internos</li> <li>- Capacidade de adaptação da criança</li> <li>- Evolução</li> <li>- Expectativa de amadurecimento</li> </ul> <p>Desafios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situações desencadeantes das dificuldades da criança:</li> <li>- Situações desconhecidas – comportamento agressivo, resistência frente à mudança da rotina</li> <li>- Sentimentos complexos (ex.: ciúme)</li> <li>- Sobrecarga de estímulos - comportamentos repetitivos e compulsivos</li> </ul>
6. Percepção de fontes de apoio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepção de poucas fontes de apoio</li> </ul>

## 1. Autismo:

A categoria “Autismo” agrupa respostas sobre o quanto a professora conhece ou tem informações sobre o autismo e de que maneira ela teve acesso a essas informações. Inicialmente, pode ser verificado um desconhecimento por parte da professora sobre o que é o autismo: *“No início eu não sabia nada... até então eu não tinha nem ideia do que era. Eu não conhecia, nunca tinha ouvido falar de autismo, nem na TV.”* O que a professora conhecia sobre essa condição relacionava-se, especificamente, ao comportamento apresentado pelo seu aluno, demonstrando, assim, estar ciente de que se fosse trabalhar com outra criança com autismo, sentiria dificuldade. Isso fez a professora perceber o autismo como um transtorno que possui variações e não se manifesta da mesma forma em todas as crianças.

A professora relata sua opinião sobre o único material sobre o autismo que havia lido: *“...eu li também um livro. Mas aí era mais relatos nesse livro, mas acabei desistindo porque eu não gostei da leitura, eram muitas coisas diferentes, tinham algumas coisas parecidas com o meu aluno, mas muitas parecia que não encaixava com ele. Claro são pessoas diferentes, mas aí eu desisti de ler, aí não li.”* A partir desse primeiro contato com a literatura sobre o autismo, verifica-se que a professora não conseguiu identificar traços de seu aluno com autismo no material encontrado. Isso mostra que nem sempre o material teórico reflete os traços do aluno com o qual se trabalha. Muitas vezes, o que é publicado retrata uma média de comportamentos que tendem a aparecer na maioria da população investigada. Por isso, não se deve desconsiderar as individualidades, pois são elas que permitem o entendimento das peculiaridades de cada caso e, assim, o uso de práticas pedagógicas efetivas.

A literatura aponta para a premência de que todo educador ou profissional que trabalhe com uma pessoa com autismo tenha conhecimento dessa condição e de suas peculiaridades (Farias, Maranhão & Cunha, 2008; Orrú, 2003). Pois, é justamente esse conhecimento que irá estruturar o trabalho, servir de base para o planejamento de ações, pontuar os limites que devem ser respeitados e evidenciar as habilidades que podem e devem ser exploradas (Silva, Castro & Branco, 2006).

Quando não há o conhecimento e as informações necessárias no âmbito da formação dos professores, a prática pode recair no método da tentativa e erro, podendo facilmente levar o professor ao seu desgaste, já que erros que poderiam ser evitados e acabam persistindo, comprometendo a qualidade do processo ensino-aprendizagem (Melo & Ferreira, 2009). A formação de professores quanto aos conteúdos relacionados às deficiências vem sendo preconizada desde 1994 (Portaria 1793/94), e o que ainda se constata é uma falta de conhecimento e informação dos professores em relação aos seus alunos com necessidades

especiais (Melo & Ferreira, 2009), resultando em uma falta de recursos humanos habilitados para atuar nesse âmbito (Gomes & Barbosa, 2006).

Mas, por outro lado, a formação teórica não representa todo o universo da prática pedagógica inclusiva. Outros fatores estão elencados no processo ensino-aprendizagem inclusivo como a postura pessoal do professor, ou seja, suas convicções, crenças e valores (Cacciari *et al.*, 2005; McGregor & Campbell, 2001; Robertson *et al.*, 2003; Sant’Ana, 2005). Pouco adianta ter um conhecimento teórico sobre uma determinada área se o professor não assumir uma atitude positiva em relação à inclusão do aluno com autismo e não considerar ser sua a responsabilidade e competência para educar essa criança (Brownlee & Carrington, 2000; Gomes & Barbosa, 2006; Omote, Oliveira, Baleotti & Martins, 2005).

## **2. Sentimentos:**

Nessa categoria, verifica-se o sentimento inicial de medo e impotência da professora ao ter que trabalhar com um aluno com diagnóstico de autismo, conforme ela relata: “... *no início eu tinha medo, como é que eu vou lidar com ele, né. De não conhecer mesmo o que que é o autismo*”; “...*eu pensei: Meu Deus, como eu vou trabalhar com ele se nem eu sei*”. Porém, o que se verifica, à medida que o trabalho vai sendo realizado e a professora passa a conhecer esse aluno, é o surgimento de sentimentos positivos em relação a ele, como carinho e afeto, além de uma preocupação com a aprendizagem e com o quanto ele entende aquilo que é trabalhado em sala de aula.

Tais sentimentos de medo, que a professora apresentou inicialmente, assim como insegurança, entre outros que podem surgir, são naturalmente esperados diante de uma situação com esta, devido ao desconhecimento do aluno, de sua condição, assim como das ideias preconcebidas em relação à deficiência (Melo & Martins, 2004; Monteiro & Manzini, 2008).

O que a literatura tem mostrado é que esses sentimentos iniciais tendem a diminuir no decorrer do tempo, no momento em que o professor começa a se relacionar com esse aluno e conhecê-lo, desfazendo assim mitos e ideias preconcebidas, relacionando-se com a criança com a qual está trabalhando e não somente com a “doença” (Gomes & Barbosa, 2006; Monteiro & Manzini, 2008; Silva & Aranha, 2005). Essa postura permite identificar as habilidades e potencialidades dessa criança, investindo, assim, em seu crescimento e desenvolvimento.

### 3. Papel de Educadora de um Aluno com Autismo:

Nessa categoria, verificou-se que a professora realizava seu trabalho sem maiores conhecimentos sobre o autismo, alegando que o que sabia era decorrência do trabalho realizado com o aluno em questão. Desta forma, ela relata: “*Eu sei alguns sintomas...*”. Isto demonstra uma dissociação entre teoria e prática, uma vez que teoricamente a professora alega nunca ter estudado sobre o autismo e, dessa forma, acaba tendo que ir “*... aprendendo no tranco...*”, como ela mesma refere. Além disso, também foi possível verificar o questionamento por parte da professora quanto a realização do seu trabalho e a sua adequação às necessidades da criança com autismo, como ela refere: “*... às vezes eu pensava: ‘Será que estou agindo certo, será que estou agindo errado?’...*”, demonstrando um desconhecimento acerca de suas capacidades como educadora.

Essa limitação no conhecimento sobre o autismo dificulta a realização de um trabalho efetivo com essa criança, uma vez que não se apropriando do conhecimento teórico acerca das particularidades de aprendizagem da criança com autismo, a professora não embasa sua prática, como ela mesma relata: “*... eu tenho uma prática, mas o teórico não. E, às vezes, a prática é uma coisa e o teórico é outra*”. E, ainda nessa fala, fica clara a dissociação entre a teoria e a prática e a dificuldade em relacioná-las, demonstrando a percepção de um antagonismo ao invés de uma integração que poderia auxiliar no seu trabalho, o que a faz realizar seu trabalho com base no método de tentativa e erro, o qual não lhe oferece segurança sobre o quanto o seu trabalho está sendo adequado para as necessidades desse aluno.

Especificamente sobre o senso de autoeficácia da professora, o que se verifica é uma educadora que espera de outrem sugestões e orientações quanto à forma de realizar o seu trabalho: “*...eu pergunto pra ela [diretora] o que que eu faço. Ou eu relato, ele fez isso, fez aquilo, e aí ela me diz: ‘...tenta agir de outra forma’*”. Assim, é facilmente identificável uma insegurança quanto a sua prática, ou seja, uma ausência de crença dessa professora em sua capacidade para alcançar seus objetivos, comportamento que define a Expectativa de Eficácia, um dos componentes da autoeficácia, investigada por Bandura (1977, 1995, 1997). Essa atitude passiva e de espera pelo apoio externo demonstra uma educadora que parece não poder contar com seus próprios recursos para trabalhar com esse aluno, o que inclui sua formação acadêmica e sua experiência na área da educação. Esse aspecto pode ser identificado pelo fato de que em nenhum momento da entrevista e dos encontros realizados durante o Programa de Acompanhamento a professora mencionou sua formação acadêmica ou demonstrou reconhecê-la e tomá-la como referência em sua prática pedagógica atual.

Esse é um dos motivos que pode levar a professora a atribuir o sucesso do seu trabalho, quando ele é identificado, à diretora ou à mãe de seu aluno, e não como um mérito

próprio. Essa tendência também pode ser identificada quando a professora refere a expectativa de que seu aluno evolua: “*Mas eu acho que ele [aluno com autismo] vai crescer muito mais, eu espero, ainda mais com essa ajuda [do Programa de Acompanhamento] eu espero que ele cresça mais ainda*”. Nesse trecho fica evidente a percepção da professora da evolução do aluno a partir do apoio que ainda iria receber por intermédio do Programa de Acompanhamento e não devido ao seu trabalho junto a esse aluno, além de uma descrença na sua capacidade de exercer alguma influência na vida escolar de seu aluno, evidenciando um baixo senso de eficácia.

Esse dado também é encontrado nos estudos de Martini e Del Prette (2002) e Tuleski *et al.* (2005), identificando o baixo senso de autoeficácia demonstrado pelos professores. Esse aspecto é preocupante no momento em que estudos mostram que o conhecimento e as atitudes dos professores, o que inclui seu senso de autoeficácia, em relação à inclusão, são preditores de práticas pedagógicas eficazes em sala de aula (Cacciari *et al.*, 2005; Fuller & Jill, 2006; Kuyini & Desai, 2007; Mavropoulou & Padelidu, 2000; Tunes *et al.*, 2005).

Um aspecto a destacar é que mesmo com as dificuldades e a presença de inseguranças o trabalho precisa ser realizado, e quanto a isso a professora relata: “*Por enquanto tô sabendo lidar com ele, tô dando conta*”. Nessa situação é possível observar que a professora realiza o trabalho com seu aluno tendo como suporte, basicamente, a sua prática cotidiana e aquilo que aprende a partir do comportamento apresentado por ele. Isso nos mostra que a construção do conhecimento se dá, especialmente, quando a interação professor-aluno se configura em uma relação marcada pelo real interesse do professor em seu aluno, estando atento às suas necessidades e peculiaridades, utilizando práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dessas crianças (McGregor & Campbell, 2001; Silva & Aranha, 2005).

As peculiaridades comportamentais apresentadas pelas crianças com autismo (comportamentos repetitivos, estereotípias; dificuldades na comunicação e na interação) influenciam a aprendizagem e a tornam um desafio (Gomes, 2007). No entanto, verificou-se que tais características não foram percebidas pela professora como um empecilho para a educabilidade da criança. A maior dificuldade destacada pela professora referiu-se à ausência de conhecimento teórico para embasar a sua prática. Esse tem sido um problema bastante ressaltado na literatura, confirmando a necessidade de investimento na formação dos professores (Fragoso & Casal, 2012; Leonardo, 2008; McDonnough & Matkins, 2010; Melo & Ferreira, 2009; Pantic & Wubbels, 2010; Vitalino, 2007).

Quando a professora afirma que, mesmo na ausência de conhecimento teórico sobre o autismo, está conseguindo realizar o trabalho com seu aluno, está assumindo uma postura positiva e de aceitação desse aluno e de sua inclusão o que, por sua vez, irá influenciar na sua

prática pedagógica (Silva & Aranha, 2005; Soulis, 2009). Por outro lado, chama a atenção o fato de a professora não ter procurado mais informações sobre o autismo no momento em que estava trabalhando com uma criança com essa condição. Na pesquisa de Duek (2006), que investigou a experiência de ser professor na educação inclusiva, dados semelhantes foram encontrados. Foi observado que, com a inclusão, os professores precisaram assumir, de forma urgente, o lugar de aprendiz. No caso desse estudo, com essa mudança os professores passaram a se julgar como não mais detentores de um “saber-fazer” junto com o aluno com deficiência. Perder essa condição foi percebido como ameaçador, resultando em uma espécie de bloqueio, que os impediu de despertarem para o desejo de aprender. No caso da professora do presente estudo, uma das hipóteses mais condizentes com a sua realidade parece ter sido a escassez de recursos materiais para ter acesso à informação, como internet, livros etc., pois, no momento em que foi oferecido o programa de acompanhamento na escola para tratar das questões sobre o autismo, a professora demonstrou total interesse e disponibilidade em participar.

A literatura evidencia o interesse e a demanda dos professores por mais formação, porém, o que se verifica na maioria dos programas de formação e treinamento sobre o autismo são queixas sobre a qualidade do material, tanto em termos de conteúdo quanto de atualização, e a falta de abrangência e profundidade dos temas abordados, demonstrando claramente a escassez de recursos a se oferecer na formação de professores (Mavropoulou & Padelidadi, 2000; Scheuermann *et al.*, 2003; Vitalino, 2007; Winter, 2006).

#### **4. Prática Pedagógica:**

Essa categoria inclui as práticas utilizadas pela professora para lidar com as dificuldades encontradas no trabalho com o aluno com autismo. A professora relata que a escolha dessas práticas partiu da percepção das características da criança, conforme ela explica: “... a gente, com a vivência foi percebendo, né, pelas características dele, que ele traz”. Isso permitiu desenvolver mecanismos mais adequados às necessidades da criança e à possibilidade de entendimento das situações para amenizar as dificuldades encontradas. Como ressaltam Melo e Ferreira (2009), ao se cuidar de uma criança, é muito importante levar em consideração as suas necessidades, as quais quando respeitadas e atendidas, proporcionam importantes informações sobre a qualidade daquilo que recebem.

A professora relata seu modo de lidar com a criança com autismo mediante a descrição de algumas situações específicas, como, por exemplo, no caso de agressividade. Nessas situações ela conta: “No caso da agressividade, eu converso com ele, peço pra ele sentar do meu lado, pergunto o que tá acontecendo, às vezes ele não me responde o que tá acontecendo

e eu explico: *‘Tu sabe que tu não precisa fazer isso’*”. Aqui se verifica uma tentativa inicial de conversar com a criança, a fim de explicar o que está acontecendo. Nos momentos em que isto não surte efeito, além de conversar, a professora recorre ao contato físico com a criança, aconchegando-a em seu colo: *“...às vezes eu tenho que pegar ele no colo, de tão brabo. Pego no colo, converso e isso acalma ele, dá certo”*.

Nesse trecho é possível verificar que, apesar de a professora demonstrar uma atitude acolhedora perante o comportamento agressivo da criança, essa prática parece não ser a mais adequada e pode ter um efeito oposto a longo prazo. Isso porque a atitude da professora tende a reforçar o comportamento agressivo da criança, a qual pode perceber vantagens com a manifestação desse comportamento, como agredir para posteriormente receber carinho e contato físico.

Ressalta-se que as manifestações de carinho devem ser encorajadas, mas nas situações em que a criança mostre necessidade ou merecimento, a fim de evitar o reforço de um comportamento que justamente se pretende reduzir. Em circunstâncias como essa, uma possível estratégia seria desviar a atenção da criança, mudando seu foco de interesse (Bosa, 2006) evitando, assim, a associação do comportamento agressivo com o recebimento de atenção e carinho.

Além disso, a literatura aponta para a diminuição desses comportamentos quando se faz uso de técnicas adequadas e apropriadas ao contexto e à criança em questão (Durand, 1990; Durand & Crimmins, 1988; Lisboa & Koller, 2001). Leach & Duffy (2009) ressaltam a importância do desenvolvimento de estratégias, com a colaboração de professores, profissionais envolvidos, pais e dos próprios alunos, na promoção da inclusão de alunos com autismo. O objetivo é instrumentalizar os professores para que possam lidar com as questões comportamentais, acadêmicas e sociais que possam surgir no trabalho com esses alunos.

Outra prática muito utilizada pela professora foi a Repetição da Instrução. Ou seja, em situações em que um novo projeto seria trabalhado (nesta escola, os projetos são trabalhados aproximadamente durante um mês), a professora tinha que explicar antecipadamente ao aluno que haveria essa mudança e por várias vezes, a fim de que ele aceitasse fazer outra atividade, como pode ser verificado nessa fala: *“Nós trabalhamos os animais marinhos quase um mês, de tanto que eles gostam, né, e ele também se envolveu, trabalhou, fez maquete, cartazes e tudo o mais. Só que depois eu falei pra ele que a gente ia trocar, né, que a gente ia pra outro projeto e aí um dia eu falei assim: “Esse já foi, já passou” [se referindo ao tubarão], aí ele mesmo falava quando ele queria desenhar o tubarão: “Já foi, né”, porque eu falei a primeira vez: “Esse já foi, agora a gente vai trabalhar outra coisa”. Sempre tinha que falar né: “Esse nós já terminamos”, sempre tinha que retomar”*. No momento em que a professora refere a

necessidade de ter que lembrar à criança, várias vezes, sobre a mudança do trabalho que será realizado, demonstra a necessidade de insistir em um tópico a fim de que a criança consiga, aos poucos, ir aceitando a mudança e, também, vai sinalizando à criança o que se pretende trabalhar, permitindo-lhe um entendimento acerca do que será exigido dela quanto ao trabalho a ser desenvolvido.

O uso da repetição da instrução e da insistência, no sentido de não desistir frente a primeira recusa da criança, no caso do autismo é uma prática adequada e necessária devido, principalmente, ao comprometimento da linguagem que dificulta o entendimento da criança e sua capacidade para lidar com sequências complexas de instruções. Essas, portanto, precisam ser decompostas em unidades menores, evitando a exposição da criança a um excesso de estímulos, e apresentadas à criança repetidamente, a fim de que ela possa entender a demanda que lhe é proposta (Bosa, 2006). Além disso, esse caráter repetitivo das instruções também pode auxiliar no desenvolvimento da comunicação intencional dessas crianças (Bosa, 2002).

Em algumas situações, mesmo após o uso da repetição da instrução quanto à tarefa que deveria ser realizada, a criança com autismo mostrou-se resistente a essa mudança, reagindo negativamente. Essa dificuldade para mudar o foco de atenção de um padrão de estímulo para outro reflete os achados do estudo de Ozonoff, Strayer, McMahon e Filloux (1994), o qual reforça a noção de disfunção executiva no autismo (Bosa, 2001; Gazzaniga *et al.*, 2006; Lopez *et al.*, 2005). Essa disfunção é verificada pela manifestação da dificuldade da criança para desempenhar tarefas que requeiram flexibilidade cognitiva, apresentando, assim, um comportamento rígido e perseverativo, como no caso de desenhar um tubarão insistentemente e sempre da mesma forma.

Diante dessa resistência do aluno para realizar uma nova tarefa, geralmente a professora lançava mão da Negociação: *“Aí ele ficava brabo, eu dizia: ‘Então tá, a profe deixa tu fazer o desenho do tubarão... mas primeiro tu tem que fazer a atividade com a gente’. Aí, ele aceitava, na maioria das vezes ele aceitou”*. O uso da negociação como prática pedagógica se mostrou eficiente para lidar com esse aluno. De fato, o que se verifica na literatura é que essa prática pode funcionar com qualquer criança, já que na infância há uma luta por autonomia e pela opção de escolha, que faz parte do desenvolvimento infantil (Vieira, 2009). Dessa forma, a negociação funciona como a antítese da disputa e do desafio, que permite à criança experienciar essa autonomia. No caso do autismo, a simples imposição, sem negociação, pode tornar a criança mais desorganizada, pela exacerbação da disputa e de comportamentos desafiantes. Quando se negocia se está antecipando e disponibilizando, à criança, pistas a respeito do comportamento esperado naquele momento, possibilitando, assim, que ela compreenda o que deve ser feito e também tenha a opção de escolha.

## 5. Percepção do Desenvolvimento/Aprendizagem da Criança:

Essa categoria agrupa as respostas referentes à forma como a professora percebe o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com autismo. Foram geradas duas subcategorias: Recursos e Desafios. A primeira – Recursos – refere-se àqueles aspectos relacionados à percepção das capacidades da criança com autismo e seus recursos disponíveis. A outra subcategoria – Desafios – faz menção às dificuldades comportamentais apresentadas pela criança na escola.

Quanto aos Recursos, verifica-se que, antes de tudo, a professora reconhece seu aluno como uma criança e não como um doente – uma criança que tem suas preferências, necessidades e desejos, identificados como fazendo parte do desenvolvimento e não somente explicados pela presença do autismo, conforme ela relata: “...sempre tem alguma coisa, um objeto ou um animal ou alguma coisa que ele gosta muito...”; “...às vezes ele não aceita certas atividades...”; “...eles já estão tão unidos... tem um coleguinha aqui que tem que ser só dele, e aí quando os outros convidam para brincar ele fica com ciúmes”; “...com todo mundo ele se dá bem. No início ele não aceitava muito as outras pessoas...”.

Além disso, a professora demonstra que primeiro se vinculou à criança, como se demonstrado nessa fala: “... no início eu tinha medo, como é que eu vou lidar com ele, né. De não conhecer mesmo o que que é o autismo, agora eu já conheço ele, a pessoa, o jeito, a mania dele e não o autismo em si”. Pode-se constatar que o desconhecimento sobre o autismo causou sentimentos iniciais de medo na professora, especialmente sobre como ela iria trabalhar com esse aluno. Tais reações, conforme já discutido, são bem prováveis de surgir mediante situações como essa (Melo & Martins, 2004; Monteiro & Manzini, 2008). Porém, isso não impediu o desenvolvimento de laços afetivos entre a professora e o aluno, como ela relata: “Há, eu tenho por ele um carinho muito grande, acho que deu pra ti perceber, né. Mas no profissional, aluno e educadora a gente tem um laço afetivo bem forte. Tenho um carinho por ele”.

Essa percepção positiva da professora a respeito de seu aluno reforça um aspecto muito importante para que a relação professor-aluno se desenvolva de forma adequada, ou seja, mesmo havendo limitações e dificuldades, esse aluno é, sobretudo uma criança (Orrú, 2003). Mais importante ainda foi o fato da professora identificar em seu aluno, uma criança com recursos internos, isto é, como alguém que pode lidar com diferentes situações, que consegue estender o que aprendeu a outro contexto e que até brinca usando a imaginação (uma habilidade que no autismo tende a ser comprometida), conforme pode ser constatado em seu relato: “... às vezes acho que ele se identifica, porque o tubarão, ele desenhava o tubarão, o golfinho e o caranguejo... e o polvo, e cada um era uma pessoa. Um dia ele me mostrou, ele

*levou o desenho para casa, o tubarão era ele, o golfinho era a babá dele, e o cavalo marinho era a mãe dele. Tem mais um que ele desenhava, o peixe-espada era a irmã dele. Cada um tinha um significado. Toda hora ele desenhava isso. Pedia o que o tubarão é, e ele dizia: “Brabo”. O cravo e a rosa, agora é a mesma coisa, ele diz que ele é o cravo. O cravo brigou com a rosa, mas a rosa ele não diz quem é. O cravo brigou com a rosa, às vezes ele troca e diz: “O garfo brigou com a faca”. E em relação ao tubarão ele só falava do tubarão que era brabo, dos outros bichos não”.*

Acreditar que essa criança possui recursos internos para lidar com diferentes situações, permite à professora investir e apostar no desenvolvimento dessa criança, centrando-se em suas potencialidades e, com isso, constatar sua capacidade de adaptação, conforme relatado: *“...ele já entrou na rotina da escola, tem uma boa relação tanto com os colegas como com os funcionários, com a direção, com todo mundo ele se dá bem... No início ele não aceitava muito as outras pessoas, nem os outros professores... Mas agora ele já se adaptou com todo mundo, já entrou no ritmo...”*.

Além disso, a professora também observa a capacidade de evolução da criança na área da aprendizagem: *“A evolução dele é grande... Ele participa, ele faz as atividades, ele faz os trabalhos, ele desenvolve”*. E deixa clara a expectativa de amadurecimento que possui, quando refere: *“Mas eu acho que ele vai crescer muito mais... eu espero que ele cresça mais ainda”*.

No estudo de Cacciari *et al.*, (2005), a relação entre o educador e seu aluno em situação de inclusão centrava-se na patologia e nos sintomas, e não com o aluno enquanto sujeito, respeitado em sua diferença, história e subjetividade. Ao contrário do que aponta esse estudo, o que se pode observar através da fala da professora é um olhar que vai além do estigma das incapacidades e dificuldades; não são essas características que definem esse aluno para esta professora.

Em relação à subcategoria Desafios, que aborda as dificuldades comportamentais apresentadas pela criança, o que chama a atenção é a percepção da professora de uma evolução do aluno referente ao seu comportamento agressivo. Ela destaca a redução desse comportamento, tanto dirigido a si mesmo como aos outros, conforme pode ser verificado nesse trecho: *“...no início ele se jogava no chão, batia muito com a cabeça na parede... ele era muito agressivo, muito agressivo, durante o dia inteiro, várias vezes, ele batia nos colegas, muitas vezes até mordida. Agora já não, ele parou...”*.

A manifestação do comportamento agressivo dessa criança reflete sua desorganização inicial frente a uma situação completamente desconhecida e que, por isso, ela ainda não sabia como lidar. Porém, na medida em que ela vai conhecendo e sistematizando a rotina, há uma

redução nos problemas comportamentais e nos sintomas, isso porque a criança passa a ter um senso de controle da situação e a saber o que será realizado e esperado dela em determinado momento (Bosa, 2001). Além disso, a literatura tem apontado para a relação existente, no autismo, entre comportamentos agressivos e prejuízos da linguagem e socialização (Houwlin, 1998). Alguns estudos mostram que comportamentos desafiadores, como a agressividade, têm a função de comunicar algo que a criança não consegue de forma convencional (como a necessidade de auxílio ou atenção; de conseguir objetos desejados; de protestar; e/ou de livrar-se das investidas agressivas de outras pessoas), devido a sua dificuldade na área da comunicação e da linguagem (Fernandes, 2006; Durand & Crimmins, 1988; Silva *et al.*, 2007).

Outro aspecto que merece destaque nessa subcategoria (Desafios) se refere à atitude acolhedora e positiva da professora em relação ao comportamento agressivo de seu aluno. Diante desse comportamento verifica-se que ela procurou acalmar a criança, em relação ao que aconteceu. Com essa atitude ela demonstra que existem outras formas de se resolver os problemas, não se detendo em apenas um tipo de reação (Bosa, 2001).

Ademais, em nenhum momento, nessas situações, se observa a professora assustada ou considerando a atitude agressiva de seu aluno como um problema. Esse dado é importante porque desafia os resultados encontrados na literatura que demonstram justamente o contrário. Ou seja, umas das principais preocupações dos educadores, no trabalho com esses alunos, refere-se ao comportamento agressivo apresentado pelos mesmos (Baptista *et al.*, 2003).

Cabe destacar que a agressividade não faz parte da sintomatologia autista e, quando presente, tem uma razão para se manifestar, que pode ser explicada a partir da compreensão do contexto em que acontece (Bosa, 2006; Klin, 2006). Como por exemplo, no caso da criança deste estudo, os comportamentos agressivos manifestados, ao se considerar o contexto, decorreram, no início, de uma questão de adaptação devido à dificuldade em lidar com um ambiente completamente desconhecido; e, posteriormente, caracterizaram-se como uma forma de defesa das investidas agressivas de outros colegas ou pela dificuldade para lidar com sentimentos mais complexos, como por exemplo, o ciúme que sentiu de um colega.

Dessa forma, devido ao comprometimento na área da linguagem, a criança pode estar querendo comunicar algo, como necessidades, desejos, protestos etc., usando o comportamento agressivo para isso. Assim, ela cria um canal de comunicação diferente do convencional e, por isso, difícil de reconhecer em um primeiro momento e sem considerar o contexto. No momento em que o professor consegue identificar a manifestação do comportamento agressivo do aluno como fazendo parte do desenvolvimento infantil e como tendo uma função comunicativa importante (Durand & Crimmins, 1988; Pinho, 2004), ele

também consegue responder mais adequadamente a esse comportamento e identificá-lo a partir de sua função e não como um ato deliberado de agressão.

Resistência e agressividade também foram comportamentos que o aluno apresentou como resultado de sua dificuldade para lidar com uma situação que envolveu o sentimento de ciúme de um colega. A professora relata a situação da seguinte forma: “... *tem um coleguinha aqui que tem que ser só dele, e aí quando os outros convidam para brincar ele fica com ciúmes e acaba batendo. Ele não consegue falar ‘não brinca com ele’, ele não sabe dividir*”.

A manifestação do sentimento de ciúme pela criança com autismo, além de fazer parte do desenvolvimento infantil, confirma a capacidade de crianças com esse transtorno de se engajarem em interações sociais, manifestarem comportamentos afiliativos e participarem de brincadeiras (Capps, Sigman & Mundy, 1994; Jahr *et al.*, 2007; Macintosh & Dissanayake, 2006), apesar de se questionar a natureza recíproca desses comportamentos (Bosa, 2002). Por outro lado, a manifestação de um comportamento agressivo e desorganizado, nessa circunstância, também demonstra a dificuldade da criança para lidar com sentimentos mais complexos, que têm uma exigência cognitiva maior, e com situações que demandam um comportamento mais flexível.

Além disso, outra abordagem explicativa, para tais dificuldades (Ex: retraimento social e estereotípias) decorre dos resultados encontrados no estudo de Belmonte (2000), os quais apontam para uma anormalidade no processo de divisão da atenção frente a estímulos, caracterizada por uma falha dos dois hemisférios cerebrais em operar de forma independente, o que implica em uma dificuldade para modular a experiência sensorial. Isso explicaria a presença de dificuldades na interação social dessas pessoas, já que o ser humano é uma fonte muito rica de estímulos, tais como: o auditivo (tom da voz), o visual (expressão facial), o visual periférico (gestos) e estímulo visual e auditivo periférico (referência a objetos e eventos ao redor) (Bosa, 2001). A ação desses estímulos, concomitantemente, causaria uma sobrecarga sensorial devido à inabilidade para administrá-los (Dawson & Lewy, 1989), o que explicaria, em parte, a dificuldade dessas crianças para estar em interação com três ou mais pares ao mesmo tempo e para realizar trocas sociais de natureza mais avançada, como manter uma conversação e se engajar em interações que envolvam uma parceria, conforme verificado no estudo de Macintosh e Dissanayake (2006). Dessa forma, o retraimento social, as estereotípias, o comportamento desorganizado ou repetitivo e compulsivo, entre outros, seriam formas de fugir dessa sobrecarga de estímulos.

Em outro momento, é possível verificar que a professora identifica alguns comportamentos “diferentes” na criança com autismo e parece se referir aos autistas como um todo, ou seja, como se todos apresentassem os mesmos interesses, conforme ela relata: “...

*eles gostam muito desse lado das letras, de números, de formas, de ir botando as coisas assim em ordem, em cores. Isso que eu fui notando de diferente nele, assim, né*". Sabe-se que no autismo existem certas dificuldades e comprometimentos que o caracterizam, porém muitos comportamentos são específicos de cada criança e interagem com outros fatores, como a natureza do ambiente, o temperamento da criança etc. Como na fala dessa professora, gostar de ordenar formas por cores, letras e números é uma característica dessa criança em questão. Ademais, demonstrar interesse por ordenar e classificar objetos faz parte do desenvolvimento infantil. O que torna essa atividade uma peculiaridade do autismo é o interesse compulsivo pela mesma. A preferência, muitas vezes demonstrada por essas crianças, por atividades de seriar, empilhar e enfileirar objetos decorre, possivelmente, de um comprometimento na habilidade representacional (simbólica), dificultando o uso da imaginação e a criação nas brincadeiras. Essas ações, consideradas sensoriais, se tornam atrativas porque, além de não serem sofisticadas do ponto de vista cognitivo e, assim, não exigirem maior entendimento de regras, possuem um caráter repetitivo e, portanto, de fácil compreensão (Gadia *et al.*, 2004; Klin, 2006).

Dessa forma, em relação aos desafios relatados pela professora, é possível verificar a percepção dos mesmos muito mais como fazendo parte de uma evolução e crescimento da criança do que como um obstáculo para o seu trabalho. Além disso, a professora consegue identificar alguns sintomas que necessitam ser compreendidos e respeitados.

## **6. Percepção de Fontes de Apoio:**

Quanto ao apoio recebido, a professora relata que a diretora da escola sempre lhe apoiou emocionalmente, disponibilizando-se sempre que necessário para conversar sobre o aluno, sobre os sentimentos experienciados no trabalho realizado e sobre a situação como um todo: *"... com a diretora, a gente mais conversava... ela me falou que eu tinha que ter paciência"*. Além disso, a diretora acaba sendo a única opção de apoio, mas, que mesmo assim, tem se mostrado eficaz, como relata a professora: *"Ela tá sempre me ajudando, ela é quem mais me ajuda, a única pessoa também que tem pra me ajudar"*.

Quanto às atividades a serem desenvolvidas com o aluno com autismo, a professora teve como subsídios orientações, informações e materiais sobre o autismo recebidos tanto por parte da diretora, quanto da mãe do aluno. Esta trouxe informações sobre o diagnóstico de seu filho e orientações e cuidados quanto à administração de medicamentos, como relata a professora: *"...os remédios... numa semana ele toma três, na outra semana toma seis. Cada semana é uma coisa diferente, né. E a gente cuida muito do remédio também, porque o remédio faz ele mudar o comportamento dele"*. Nesse caso, a medicação foi utilizada na

escola, mediante prescrição médica, entregue pela mãe do aluno, especificando a dose e o horário a ser administrado à criança.

Ainda não existe uma diretriz nacional sobre essa questão no Conselho Escolar de Educação. Contudo, há um movimento de regulamentações regionais, principalmente pelo conselho de enfermagem, que alega ser essa uma atribuição da área da saúde e não da educação administrar medicamentos no ambiente escolar. No entanto, se as escolas e creches não podem contar com uma equipe técnica que se responsabilize por essa questão, uma alternativa é fazer parcerias com o serviço de saúde local e, também, elaborar um protocolo, aprovado no caso pela Secretaria Municipal de Saúde, regulamentando em que situações e quais medicamentos podem ser administrados às crianças. (Maiores esclarecimentos no endereço eletrônico:

[http://www.coren-df.org.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=938:no-0252010-o-profissional-de-enfermagem-pode-administrar-medicamentos-no-ambiente-escolar&catid=38:pareceres&Itemid=115](http://www.coren-df.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=938:no-0252010-o-profissional-de-enfermagem-pode-administrar-medicamentos-no-ambiente-escolar&catid=38:pareceres&Itemid=115)).

A diretora forneceu material didático (livro, polígrafos) e disponibilizou-se a realizar encontros semanais com a professora, com o objetivo de conversar sobre as atividades realizadas com o aluno, suas respostas às mesmas, o comportamento apresentado por ele e os impasses encontrados, além de propor novas tarefas e projetos. Para a professora, tais encontros se mostraram necessários e pertinentes, conforme ela relata: *“Toda a semana eu converso com ela [diretora], porque quase toda semana surge alguma coisa. Porque cada semana ele age de uma maneira, entendeu. Ele não é sempre do mesmo jeito... o remédio faz ele mudar o comportamento...Aí eu procuro a diretora pra conversar e tem me ajudado. E a gente conversa... É por tentativas, sempre que eu faço planejamento e relatório eu sempre coloco no relatório tudo o que eu notei de diferente, que sai fora da rotina, eu sempre coloco, aconteceu isso, isso e aquilo, porque se não a gente esquece também, né. E é bom também, porque às vezes ela lê e nem eu lembro ou não falei pra ela, mas escrevi no caderno, aí a gente conversa e ela me sugere: ‘Quem sabe a gente tenta trabalhar de outra forma com ele’. Ela tá sempre me ajudando...”*

De acordo com Orrú (2003), para que a prática docente tome consistência é necessário que os educadores tenham um espaço para se comunicar com seus colegas e, assim, poder partilhar suas ideias, receios, inseguranças, experiências e tentativas. Tais discussões em grupo têm forte relevância para a prática reflexiva do professor. O problema é que nesta escola, por ser de pequeno porte, esse espaço de discussão e escuta se restringiu à professora e à diretora, limitando, assim, o compartilhar de diferentes e variadas ideias e sentimentos. Apesar disso, não se pode desmerecer a importância desse momento, mesmo que limitado a

duas pessoas, pois permite uma troca, a possibilidade de ser ouvido e, ao mesmo tempo, de refletir sobre a prática.

Conforme bem documentado na literatura, a valorização, por parte de diretores e supervisores, do conhecimento e formação do professor deve acompanhar a valorização de sua prática diária (Orrú, 2003). Seguindo essa linha de investigação, Melo e Ferreira (2009) ressaltam que oportunizar ao professor um espaço de escuta e discussão sobre sua prática e os sentimentos experienciados é uma das estratégias que oferece maior segurança quanto ao trabalho com crianças com NEE, tornando-o menos angustiante. E quando se trata de alunos com autismo, essa prática se torna mais desafiadora devido, especialmente, às características comportamentais típicas do autismo, quais sejam: um atraso no funcionamento cognitivo, na maioria dos casos, dificuldades na comunicação verbal e não-verbal, e nas relações interpessoais (APA, 2002). Tais comportamentos, por si só, já mobilizam muitos sentimentos nos profissionais envolvidos e quando associado à falta de compreensão do motivo de sua ocorrência dificulta ainda mais o trabalho a ser realizado.

Esse aspecto é claramente evidenciado no estudo de Goldberg (2002), que investigou as percepções dos professores sobre o trabalho com alunos com síndrome de Down (SD) e com autismo. O prazer com o trabalho, indicado por uma sensação de bem-estar e satisfação, foi mais evidente em relação aos alunos com SD, devido à presença de reciprocidade social e comunicação na interação com essas crianças, características geralmente comprometidas no autismo. Já em relação à percepção dos professores sobre seus alunos com autismo, foram identificadas ideias estereotipadas, preocupação com comportamentos que não são específicos dessa condição, como a agressividade, presença de ansiedade e falta de autoconfiança na realização do seu trabalho. Assim, é possível verificar que a falta de conhecimento sobre o autismo, que leva à crença em mitos e ideias distorcidas, associado com os sentimentos mobilizados nessa relação, direcionam para uma prática incoerente com as necessidades dessas crianças.

Dessa forma, o apoio recebido, apesar de modesto, auxiliou a professora na realização do seu trabalho, conforme ela relata: “...*ela [diretora] é quem mais me ajuda, a única pessoa também que tem pra me ajudar*”. A partir dessa fala também se identifica a necessidade de maior auxílio emocional e instrumental, já que a ajuda sistemática provém de uma única pessoa.

## **Análise Comparativa entre a 1ª e a 2ª Entrevista:**

A análise das categorias *a priori* da 1ª entrevista gerou subcategorias empíricas, com base nas mudanças identificadas, as quais são apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5

*Matriz Geral das Categorias e Subcategorias das Mudanças nas Crenças e no Senso de Autoeficácia da Professora*

Categories	Subcategorias
1. Autismo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecimento sobre o autismo</li></ul>
2. Papel de educadora de um aluno com autismo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Vinculação entre teoria e prática</li><li>- Auto percepção da professora:<ul style="list-style-type: none"><li>- Percepção e surpresa com as próprias capacidades</li><li>- Aumento no senso de autoeficácia</li></ul></li></ul>
3. Prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reforço na manutenção de práticas usadas:<ul style="list-style-type: none"><li>- Partir da percepção da criança</li><li>- Repetição da instrução</li><li>- Antecipação da tarefa</li><li>- Insistência</li><li>- Negociação</li></ul></li><li>- Aprendizagem de novas práticas:<ul style="list-style-type: none"><li>- Pensar antes de agir</li><li>- Procurar entender o comportamento da criança com autismo</li></ul></li></ul>
4. Percepção do desenvolvimento/aprendizagem da criança	<ul style="list-style-type: none"><li>- Surpresa com as capacidades da criança com autismo</li></ul>
5. Percepção de fontes de apoio	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aumento na percepção das fontes de apoio</li></ul>

## 1. Autismo:

Na categoria “Autismo”, extraída da 1ª entrevista, ficou evidente o desconhecimento da professora sobre o transtorno: *“No início eu não sabia nada... eu não tinha nem ideia do que era [autismo]. Eu não conhecia, nunca tinha ouvido falar de autismo, nem na TV”*. E sobre a ausência de um embasamento teórico para a realização do seu trabalho: *“... teoricamente eu nunca estudei sobre o autismo. Na verdade eu não sabia o que era o autismo e ainda não sei muito bem. Sei alguns sintomas, mas assim, profundamente, não”*. Aqui, o que se verifica é uma prática que carece de um significado teórico que lhe dê suporte e uma orientação de como realizar o trabalho de acordo com as necessidades do aluno com autismo.

No entanto, com a participação no Programa de Acompanhamento, pode-se verificar o conhecimento que a professora adquiriu e as consequências desse conhecimento resultando na realização de um trabalho com embasamento teórico, proporcionando maior segurança e motivação, como pode ser verificado em sua fala: *“... só acrescentou [a realização do Programa de Acompanhamento], foi muito bom. E eu tinha mesmo essa dificuldade, lembra que eu te falei, a dificuldade de saber a teoria.... então foi bom pra empolgar, não que a gente não tivesse um incentivo, mas foi muito bom, eu gostei. Eu vi que não estava tão errada, deu mais segurança no meu trabalho, ver que tem que ter bastante paciência”*.

Dessa forma, o que se pode verificar é uma mudança na sua prática a partir do conhecimento adquirido, o que lhe permitiu deixar de lado o método de “tentativa e erro”, do qual ela lançava mão por não poder contar com maiores recursos e conhecimento sobre o transtorno, e passar a conduzir seu trabalho com maior segurança e de acordo com as características comportamentais do aluno com autismo. O estudo Leonardo (2008), por exemplo, evidencia esse aspecto, demonstrando que professores pouco preparados e capacitados para trabalhar com a diversidade, evidenciada pela inclusão, tendiam a apresentar sentimentos de insegurança, inquietação e sensação de desamparo em relação ao seu trabalho.

Um aspecto a ressaltar é que o conhecimento adquirido sobre o autismo veio se somar de forma positiva à disponibilidade e aceitação dessa professora para trabalhar com a inclusão, permitindo assim, que esse aluno fosse incluído, de fato, no contexto escolar. De acordo com alguns autores, apenas o conhecimento teórico não garante a realização de um trabalho de qualidade, é necessário que o professor assuma uma atitude positiva quanto à inclusão do aluno com autismo, responsabilizando-se, também, pela sua educação (Brownlee & Carrington, 2000; Gomes & Barbosa, 2006; Omote *et al.*, 2005). A literatura tem ressaltado a importância desses fatores para que o processo de inclusão seja realizado com sucesso (Cacciari *et al.*, 2005; McGregor & Campbell, 2001; Robertson *et al.*, 2003; Sant’Ana, 2005).

## 2. Papel de educadora de um aluno com autismo:

Com a participação no Programa de Acompanhamento a desconexão entre teoria e prática é nitidamente percebida pela professora como uma dificuldade que pode ser superada a partir do contato com a literatura sobre o autismo, conforme ela relata: “... *acrescentou, foi muito bom. E eu tinha mesmo essa dificuldade, lembra que eu te falei, a dificuldade de saber a teoria*”.

Além disso, a professora conseguiu dar um significado teórico para a sua prática, identificando-a na teoria discutida, e demonstra o conhecimento que adquiriu sobre o autismo, quando relata: “... *as comparações que a gente fez, né. Coisas que tu trouxeste da teoria e a gente comparou com a prática, que realmente acontece. Porque, às vezes, eu achava assim, aquela minha dúvida, será que ele vai crescer e vai continuar assim, essa dúvida eu não tenho mais*”.

A importância da conexão entre o conhecimento teórico e sua aplicação também é destacada na literatura por Almong e Shechtman (2007). Em seu estudo, esses pesquisadores não encontraram essa relação, evidenciando a dificuldade ainda existente de aplicar na prática o conhecimento adquirido. Esse aspecto também é ressaltado pelos professores participantes do estudo de Sadalla *et al.* (2005), que demonstraram a necessidade de se vincular a teoria à prática, tanto na formação como no cotidiano do professor, a partir de uma reflexão sistemática e compartilhada entre os profissionais.

Outros estudos também ressaltam a importância da conexão que deve existir entre o conhecimento hipotético e sua aplicação em situações de sala de aula, o que, segundo alguns autores, tem sido um dos principais problemas enfrentados pelos professores que trabalham com inclusão (Fragoso & Casal, 2012; Pantic & Wubbels, 2010; Sadalla *et al.*, 2005).

Quanto à autopercepção da professora no contexto escolar foi possível identificar algumas mudanças, tanto relacionadas ao reconhecimento do trabalho realizado, que lhe possibilitou a percepção das próprias capacidades, quanto ao seu senso de autoeficácia, que a fez se surpreender com estas capacidades. Pode-se verificar mudanças na forma da professora pensar sobre suas ações e avaliar o seu trabalho, o qual inicialmente era realizado com base em suposições, conforme ela relata: “... *aprendendo no tranco...*”, e de dúvidas quanto à adequação de seu trabalho: “... *às vezes eu pensava: ‘será que estou agindo certo, será que estou agindo errado*”. Mas que, posteriormente, passou a caracterizar-se por uma prática mais reflexiva: “... *certas maneiras de agir eu penso antes, procuro tentar de outra forma*”, e com o reconhecimento de sua efetividade, ao mencionar: “... *Eu vi que não estava tão errada, deu mais segurança no meu trabalho...*”; “...*foi muito bom pra mim perceber que, claro, às vezes a gente erra, mas que às vezes a gente acerta também. Foi muito bom*”.

Poder reconhecer que seu trabalho com o aluno com autismo, em alguns momentos, também foi realizado de forma adequada e com base na literatura científica parece ter aumentado, na professora, sua expectativa de eficácia (Bandura, 1977, 1995, 1997). Ou seja, ela pode reconhecer sua capacidade para apresentar o comportamento necessário para alcançar determinados objetivos que, nesse caso, direcionavam-se ao aluno com autismo, segundo ela declara: *“Isso é uma coisa que é do meu jeito, mas foi bom ver a teoria pra ver que tem que ser desse jeito...”*.

O reconhecimento de suas capacidades possibilitou à professora também se surpreender com o que era capaz de realizar, como ela deixa evidente: *“Eu vi que não estava tão errada, deu mais segurança no meu trabalho, ver que tem que ter bastante paciência”*.

Pode-se observar, também, o reconhecimento da professora de uma característica sua que se mostrou eficiente na realização do seu trabalho com o aluno com autismo: a importância da persistência. Como ela mesma expõe, o resultado desse trabalho acaba se refletindo no comportamento dele. Dessa forma, é possível investir em sua educabilidade, possibilitando, assim, o seu desenvolvimento: *“... tem que ir tentando, descobrindo. A gente não pode desistir, né. Porque muitas pessoas... ‘há eu não consegui, deixa’, desistem, e eu pensei: ‘Há, quem sabe vamos tentar de outra forma’. Porque eu pensei, será ele que entendeu só na hora? E ele tava repetindo isso. Pegou os livros e foi tirando da mesma forma que ele fez com as canetinhas. Ele entendeu... e cada vez que ele tiver uma dificuldade tem que tentar agir de outra forma, até ele conseguir... reforça pra gente não desistir”*. A atuação dessa professora demonstra que não existe uma maneira única de realizar o processo de aprendizagem, e os professores devem refletir sobre isso, para que possam buscar outras formas de diversificar e adequar seu programa de ensino (Rozek, 2010; Vieira & Martins, 2013; Vitalino, 2007).

Outro aspecto que influencia a prática pedagógica refere-se à relação que se estabelece entre o professor e o aluno, a qual dependerá das características de cada um dos envolvidos e, entre outros fatores, das crenças que o professor possui sobre o aluno incluído e suas possibilidades de aprendizagem. Estudos mostram que professores que se mostram receptivos no trabalho com alunos com NEE e demonstram sentimentos positivos viabilizam uma melhor aceitação desses alunos por parte de seus colegas, proporcionando, assim, possibilidade de evolução e desenvolvimento dessa criança em um ambiente acolhedor e receptivo (Cavalcante, 2000, Vectore, 2003; Robertson *et al.*, 2003; Rocha, 2003; Webb, 2009).

### 3. Prática Pedagógica:

Nesta categoria foram identificados dois aspectos que emergiram após a participação da professora no Programa de Acompanhamento: (1) o reforço da manutenção das práticas que vinham sendo usadas pela professora, antes da participação no programa, pela sua adequação, e (2) a aprendizagem de novas práticas no trabalho com seu aluno com autismo.

Quanto à manutenção das práticas utilizadas, com a participação no programa a professora pode identificar a adequação destas práticas, que atendiam as necessidades da criança com autismo, tais como: Partir da percepção da criança; Repetição da instrução; Antecipação da tarefa; Insistência e Negociação. Este reconhecimento permitiu que a professora se sentisse mais segura na realização do seu trabalho e mantivesse tais práticas, como ela refere: “...foi bom ver a teoria pra ver que tem que ser desse jeito, reforça pra gente não desistir. Incentiva pra gente não desistir, pra ver que eu não estava errada”. A professora pode identificar e nomear a sua prática e, assim, ter clareza quanto ao que vinha realizando, o que influenciou positivamente na continuação do seu trabalho.

O espaço oportunizado a esta professora para partilhar suas experiências e inseguranças proporcionou momentos de reflexão que resultou na aprendizagem de novas práticas. Estas, somadas àquelas já utilizadas, puderam auxiliar no trabalho com o aluno com autismo. A literatura mostra que a criação de espaços de escuta para os educadores permite o desenvolvimento de práticas mais consistentes (Orrú, 2003), como pode ser verificado com esta professora. Além disso, de acordo com Vieira e Martins (2013), para que uma escola possa trabalhar em uma perspectiva inclusiva, precisa desenvolver um sistema de comunicação pautado pelo diálogo, pela escuta e aceitação, o que tende a auxiliar no desenvolvimento tanto dos educadores quanto dos educandos.

As novas práticas aprendidas pela professora foram: a importância de pensar sobre o contexto antes de agir diante de situações-problema: “... certas maneiras de agir eu penso antes, procuro tentar de outra forma...”; e compreender o comportamento da criança com autismo com base no contexto observado, evitando se deixar levar pela impressão inicial, sem analisar a situação como um todo: “...ele empurrou o menino no pátio, o menino caiu .... Aí eu disse pra ele: “Mas...não é pra empurrar, porque tu empurrou?”. E ele não disse pra mim...”. “...às vezes eu achava que ele estava implicando com o outro menino. Aí eu cuidei e realmente o outro menino tira o brinquedo dele. É porque eu não vi o outro menino tirar o brinquedo dele. Ai na sala, de novo, aconteceu a mesma coisa, esse menino tirou o brinquedo dele e, realmente, foi uma forma dele se defender. Que eu achava, assim, será que é ciúme, porque o menino é novo.... ao mesmo tempo, é porque o menino provoca ele também”. Desta forma, a professora poderá compreender que o comportamento muitas vezes “estranho” da

criança pode refletir a dificuldade de entendimento acerca do que se espera dela naquele momento (Bosa, 2002). Essa dificuldade pode gerar comportamentos desorganizados e muitas vezes agressivos (Shossler, Grassi & Bosa, 2000). O “pensar antes de agir”, conforme referido pela professora, caracteriza-se justamente por esta atitude antecipatória do professor, de forma a atender as necessidades e dificuldades da criança, podendo auxiliá-la a desenvolver recursos e habilidades para lidar com estas situações.

Destaca-se a importância destas práticas no trabalho com o aluno com autismo, justamente para auxiliá-lo nos aspectos que estão comprometidos em seu desenvolvimento, como por exemplo, a dificuldade na interação social. No momento em que o professor tem o conhecimento de que no autismo há um comprometimento na falta de iniciativa, na reciprocidade e espontaneidade, ele poderá assumir uma postura mais ativa. Ela poderá, por exemplo, facilitar a aproximação da criança com autismo de outras, propondo brincadeiras que facilitem a inserção desta criança no grupo.

#### **4. Percepção do Desenvolvimento/Aprendizagem da Criança:**

Nesta categoria foi possível identificar uma mudança na percepção da professora quanto ao desenvolvimento/aprendizagem da criança com autismo. Inicialmente, a professora demonstra uma expectativa de evolução dessa criança, baseada apenas em suposições, segundo ela refere: *“Mas eu acho que ele vai crescer muito mais... eu espero que ele cresça mais ainda”*, e na convivência com seu aluno, através da observação do seu comportamento: *“... no início ele era muito agressivo, muito agressivo, durante o dia inteiro, várias vezes, ele batia nos colegas, muitas vezes até mordida. Agora já não...”*. Porém, após a participação no Programa de Acompanhamento, verifica-se a mudança de uma expectativa da professora para a identificação e o reconhecimento das capacidades da criança e para a possibilidade de surpreender-se com as mesmas.

A identificação das potencialidades da criança pode ser observada quando a professora conta que explicou ao aluno como realizar uma tarefa utilizando material concreto e ele entendeu e conseguiu realizá-la da maneira como ela havia explicado. Ela descreve o episódio da seguinte forma: *“...ele não conseguia contar... aí eu disse: ‘Quem sabe tu segura na mão e vai tirando uma de cada vez’ [se referindo às canetinhas]. Aí desse jeito ele conseguiu... e nós fizemos de novo e ele conseguiu de novo, daquela forma, né, de ir tirando as canetas uma por uma”*. Freitas (2012) destaca a importância de se compreender quais condições concretas podem ser oferecidas à criança com NEE, no contexto da escola regular, a fim de auxiliar no seu desenvolvimento e compreensão das temáticas trabalhadas. Ainda para esta autora, toda aprendizagem deve fazer sentido para a criança, pois quando se constroem sentidos há

possibilidade de desenvolvimento, caso contrário, o que se verifica são impossibilidades no processo de ensinar e aprender.

A surpresa da professora com a capacidade de compreensão da criança é identificada quando ela percebe que seu aluno não só compreendeu o que ela havia explicado como também conseguiu generalizar para outra situação a lição aprendida. Tal constatação é descrita pela professora da seguinte forma: “... *um coleguinha tem uma caixa de livros que ele [aluno com autismo] gostou muito. Então ele contou da mesma forma que contou as canetinhas, ele contou os livros. Pegou a caixa e foi tirando os livros, um, dois...e foi contando. Aí eu pensei: ‘Há, ele achou uma forma de contar. Eu tive um retorno de que ele tá conseguindo entender’*”. A capacidade de generalizar aprendizagens geralmente mostra-se deficitária no autismo, entretanto, as diferenças individuais devem ser consideradas (interesses, habilidades e dificuldades) (Klin, 2006).

O estudo de Murray *et al.* (2009) demonstrou que, enquanto algumas habilidades das crianças com autismo variam dependendo da situação, outras dependem menos do contexto para se manifestarem e, por isso, podem ser generalizadas. Este parece ser o caso da criança investigada, que foi capaz de realizar, em um outro momento e contexto, a soma de objetos diferentes daqueles com os quais inicialmente aprendeu a fazer o cálculo matemático (Monteiro, 2008). O ensino dessa área para alunos com NEE ainda gera muitas dúvidas. Estudos mostram o limitado reconhecimento dos professores acerca das necessidades de aprendizagem desses alunos. Porém, de acordo com os dados, mesmo assim, o auxílio do professor foi considerado a fonte mais disponível e benéfica de aprendizagem para essas crianças (DeSimone & Parmar, 2006)

Nessa mesma linha de investigação, Rossit, Araújo e Nascimento (2005) verificaram que a proposta da educação matemática para alunos com deficiência mental ainda não está claramente definida. Por isso, sugerem a utilização de um currículo funcional, adequado às necessidades de cada aluno. E, no caso do autismo, valer-se de material concreto, como esta professora fez, e desmembrar as instruções em passos menores e específicos tende a facilitar o entendimento dos aspectos envolvidos no raciocínio matemático, uma vez que a dificuldade para abstrair (ou usar um raciocínio simbólico/abstrato) é uma das peculiaridades do autismo.

Nesta categoria é possível verificar a identificação, por parte da professora, das capacidades de seu aluno com autismo, tanto a partir da observação das respostas dadas pela própria criança, demonstrando entendimento e compreensão acerca do que lhe foi explicado, como pelo conhecimento adquirido através do programa de acompanhamento. Mais uma vez identifica-se a importância da relação entre teoria e prática, o quanto uma complementa a outra, e de se estar atento ao comportamento apresentado pela criança, tanto em relação às

suas potencialidades como às suas dificuldades. Quanto às dificuldades, observou-se o uso de práticas pedagógicas pela professora no sentido de auxiliar este aluno nos conteúdos matemáticos (dificuldade também encontrada no estudo de Monteiro & Manzini, 2008) ao constatar a sua dificuldade em abstrair (ou com raciocínio simbólico) e, assim, utilizar material concreto para que a criança pudesse compreender a atividade proposta e realizá-la com sucesso.

A demonstração de surpresa e de satisfação por parte da professora ao verificar que seu aluno, além de ter compreendido o que ela havia explicado também pode transferir esta aprendizagem para outra situação, parece decorrer da confirmação de que seu trabalho foi eficaz. Ou seja, ela ficou surpresa ao se deparar com uma evidência real de que a prática escolhida para trabalhar com este aluno funcionou, reforçando, assim, seu senso de autoeficácia.

## **5. Percepção de Fontes de Apoio:**

Ao comparar os dados das duas entrevistas, é possível identificar, nesta categoria, um aumento da percepção, por parte da professora, do apoio recebido com a participação nos encontros do Programa de Acompanhamento. Essa mudança evidenciou-se pela substituição de sentimentos de medo e ansiedade, inicialmente relatados na 1ª entrevista, por um relativo senso de segurança na realização do seu trabalho com o aluno com autismo, quando da 2ª entrevista, conforme ela relata: “...*deu mais segurança no meu trabalho...*”.

Além disso, também foi possível observar que a professora conseguiu identificar a adequação do seu trabalho, ao relatar: “...*foi muito bom pra mim perceber ... que às vezes a gente acerta...*”, e reconhecer suas capacidades e se surpreender com elas, no momento em que encontra respaldo teórico para uma prática que vinha sendo feita sem esse conhecimento, conforme ela descreve: “*Isso é uma coisa que é do meu jeito, mas foi bom ver a teoria pra ver que tem que ser desse jeito, reforça pra gente não desistir. Incentiva pra gente não desistir, pra ver que eu não estava errada*”. Essa fala também demonstra a dificuldade encontrada neste trabalho, o que parece ter levado-a, muitas vezes, a pensar em desistir.

Esse dado ressalta a importância de que professores que trabalham com crianças com NEE e, mais especificamente com autismo, possam contar com um suporte teórico e emocional, a fim de que consigam levar adiante seu trabalho de forma mais tranquila e eficiente (Bzuneck & Guimaraes, 2003; Vieira & Martins, 2013). Uma vez que o trabalho com alunos com autismo mobiliza muitos sentimentos devido às características do transtorno, como a presença de comportamentos bizarros e de difícil compreensão, a pouca reciprocidade demonstrada pela criança, o esforço que se deve empreender para entender os sinais de

comunicação dessa criança, entre outros. Além do conhecimento que se deve ter sobre essa condição para conseguir realizar um trabalho adequado. Tudo isso associado implica em um esforço emocional que também precisa de atenção e de um espaço para ser abordado a fim de evitar o desgaste que essa prática embute. Dessa forma, não é só o fato de não saber como lidar com essa criança que mobiliza sentimentos de medo e insegurança, mas a dificuldade para entender o seu comportamento, o qual exige um olhar diferenciado do convencional, com o qual estamos habituados a lidar (Sanini, 2006)

Provavelmente por isso, diante do término do Programa de Acompanhamento a professora demonstrou o desejo de que os encontros continuassem, evitando, assim, que essa fonte de apoio cessasse. A identificação da professora de uma única fonte de apoio é relatada na 1ª entrevista: “...ela [diretora] é quem mais me ajuda, a única pessoa também que tem pra me ajudar”. Diante desse relato e do comentário sobre o encerramento do Programa de Acompanhamento, ela declara: “Acho que só aumentaria as horas. Só isso, porque o conteúdo foi ótimo”. E acrescenta: “Há... foi muito bom, se tu quiseres vir de volta, pode vir... Isso eu nem preciso dizer porque a diretora já falou. Pra nós só acrescentou, foi muito bom”, sendo possível verificar esse anseio em continuar recebendo apoio. Esse dado é importante porque ressalta a necessidade de auxílio aos profissionais que trabalham com crianças com autismo, cujas características sintomatológicas são um verdadeiro desafio, em particular a limitada reciprocidade na interação.

Para concluir, de modo geral, os resultados apontam para a presença de crenças da educadora que parece terem atuado como facilitadoras do processo de aprendizagem e inclusão social da criança com autismo. Isso porque a professora acolheu este aluno e acreditou na capacidade de aprendizagem e evolução dele. Estudos mostram os benefícios da relação positiva entre professor e aluno incluído na aprendizagem deste último, no seu comportamento e na aceitação social por parte dos colegas, já que a atitude do professor torna-se uma referência para os seus alunos (Brownlee & Carrington, 2000; Martini, 2003; Robertson *et al*, 2003).

Além disso, foi possível identificar mudanças no senso de autoeficácia da educadora após a participação no programa de acompanhamento. Tais mudanças foram evidenciadas pela possibilidade da educadora apropriar-se do conhecimento adquirido para embasar a sua prática, identificar os momentos de adequação do seu trabalho e, assim, reconhecer suas capacidades e, inclusive, surpreender-se com elas.

Dentre os fatores que podem ter contribuído para que esse programa tivesse um resultado positivo destacam-se: o interesse e a disponibilidade da diretora e da professora em participar; o interesse demonstrado por todas as pessoas envolvidas com esta criança, como a professora, a diretora, a mãe do aluno e a própria pesquisadora, permitindo que a professora se sentisse apoiada; a disponibilização de um espaço para obter conhecimento, partilhar ideias e tirar dúvidas; o trabalho de reflexão que permitiu relacionar a teoria com o conhecimento e experiência adquiridos no trabalho com o aluno com autismo.

Ainda com base nos resultados, é possível afirmar que a realização de programas, como o que foi desenvolvido para este estudo, contribui, de alguma forma, para que o processo ensino-aprendizagem, no contexto da inclusão, ocorra de forma mais tranquila. Criar espaços de discussão e escuta para os educadores, que ainda se mostram angustiados com a questão da inclusão, tem auxiliado na diminuição de sentimentos de insegurança, angústia e sofrimento em relação ao trabalho a ser realizado. Tais sentimentos geralmente são identificados nos estudos que investigam essa temática (Emam & Farre, 2009; Leonardo, 2008; Vitalino, 2007). Ademais, a professora destacou o quanto foi válida a realização desses encontros, evidenciando o desejo de que continuassem, a fim de manter o apoio recebido. Tais dados confirmam a importância de se investir na formação dos professores, no apoio e na valorização do seu trabalho a fim de que, com o tempo, a inclusão se torne um processo natural na prática dos professores, livre das angústias e temores que ainda a cercam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às crenças da educadora sobre o autismo e sua influência no trabalho com o aluno, foi possível identificar atitudes positivas e de aceitação desta criança. Mesmo com os sentimentos iniciais de medo e insegurança para trabalhar com um aluno com diagnóstico ainda desconhecido para ela, isso não representou um empecilho para a sua prática, pois ela conseguiu desenvolver uma relação baseada no afeto e no carinho após conhecer melhor esta criança.

De acordo com Robertson *et al.* (2003), o estabelecimento de uma relação positiva entre o professor e seu aluno com autismo tem como consequência a diminuição de problemas comportamentais desse aluno e a maior aceitação social dele por parte dos colegas em sala de aula. O acolhimento e os sentimentos positivos da professora em relação ao aluno parecem decorrer do vínculo estabelecido, em primeiro lugar, com a criança e não com o autismo. A literatura mostra que optar por uma ou outra forma de se vincular com o aluno com NEE fará muita diferença na prática adotada pelo professor (Cacciari *et al.*, 2005). Permitir que a patologia sobressaia nessa relação impede a realização de um trabalho efetivo e o reconhecimento das capacidades desse aluno, que acaba sendo visto apenas pelo viés da deficiência.

De acordo com Martini (2003), quando o professor acredita na capacidade de aprendizagem e evolução do seu aluno e tem boas expectativas quanto ao seu desempenho escolar, estará atuando como facilitador do processo de aprendizagem. Além disso, ele também se coloca em condições de interpretar, reagir e valorizar os comportamentos apresentados por seu aluno (Pajares, 1992). Tais atitudes foram identificadas na professora participante deste estudo, que demonstrou acreditar na capacidade de evolução e de aprendizagem de seu aluno, o que resultou no maior investimento em sua educabilidade.

Mesmo nos momentos em que os sintomas do autismo eram evidenciados, a professora procurava uma maneira para lidar com a situação e, em nenhum momento, ela transpareceu desânimo ou esgotamento com o trabalho realizado. Essa atitude parece ser consequência do vínculo estabelecido com o aluno e do apoio recebido na escola. Como ressaltam Emam e Farrel (2009), quando as tensões são minimizadas, a qualidade do trabalho tende a melhorar.

No que se refere ao senso de autoeficácia da educadora, verificaram-se algumas mudanças devido à participação no programa de acompanhamento. Dessa forma, antes da participação no programa, foi possível identificar, em alguns aspectos, uma baixa expectativa de eficácia por parte da professora, evidenciada pela ausência de valorização de sua formação acadêmica e do conhecimento que possuía para a realização do seu trabalho; pelo sentimento de insegurança em relação à adequação de sua prática e a necessidade de receber sugestões e orientações quanto à forma de realizá-la; pela tendência a atribuir a terceiros os resultados positivos alcançados, não reconhecendo seu mérito e a influência do seu trabalho; e pela ausência de busca de conhecimento e informações sobre o diagnóstico do seu aluno.

Após a participação no programa, algumas mudanças nas crenças de autoeficácia da professora foram observadas, como a possibilidade dar um significado teórico para a sua prática; ser capaz de detectar e compreender as características inerentes ao transtorno autista, aumentando o conhecimento até então adquirido apenas pela prática docente; o reconhecimento da efetividade de algumas de suas práticas e de certas características pessoais, como a persistência, que possibilitou à professora reconhecer as próprias capacidades e surpreender-se com elas.

A necessidade de receber apoio foi um aspecto que se manteve após a realização do programa, demonstrando que a tarefa de incluir uma criança com autismo ainda é difícil, devido à realidade imposta, refletida pela escassez de recursos (humanos, pedagógicos e materiais) que amparem e auxiliem o educador na realização de um trabalho calcado no conhecimento e na adequação do que precisa ser realizado com cada criança.

Mediante os resultados expostos, cabe refletir acerca de algumas limitações deste estudo. Em relação às mudanças observadas, não se sabe até que ponto elas serão estáveis ou se apenas duraram enquanto o programa de acompanhamento ocorreu, simplesmente porque este funcionou como uma fonte de apoio social naquele momento. Além disso, também não se sabe até que ponto houve uma mudança real na educadora ou se as respostas positivas ocorreram pelo mesmo motivo já mencionado: ser ouvida e apoiada, compartilhar dúvidas, angústias etc. De qualquer modo, programas como este servem como um espaço para a construção de conhecimento, não somente sobre o autismo, mas sobre o desenvolvimento infantil, e também para a dissolução de mitos em relação à criança com autismo.

### CAPÍTULO III – CONCLUSÃO

Os resultados encontrados no presente estudo, a partir da experiência da criança em compartilhar relações naturais mais próximas e íntimas, proporcionada pela inclusão escolar, apontam para a possibilidade de evolução dos comportamentos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência social (Hartup, 1989, 1992). No entanto, quanto ao método mais favorável para o desenvolvimento das interações sociais destas crianças - programas de intervenção e/ou interações naturais – muitas discussões têm sido levantadas, já que estudos têm mostrado os benefícios e, também, as limitações de cada delineamento, conforme já descrito no Capítulo I. Como essa questão ainda se mostra inconclusa, revisões críticas sobre o tema têm sugerido a incorporação, na pesquisa, dos dois métodos. De acordo com Machalicek *et al.* (2009), incorporar estímulos naturais às técnicas instrucionais possibilitou manter e generalizar as habilidades aprendidas. Ao contrário, quando os estímulos naturais não foram incluídos, ao término das intervenções, as habilidades foram extintas. Além disso, investigações acerca da efetividade das abordagens comportamentais utilizadas para ensinar crianças com AU a aprimorar habilidades sociais mostram dois aspectos importantes. Primeiro, que as intervenções mais efetivas são aquelas construídas a partir das habilidades que a criança possui e, segundo, a motivação natural para a realização das atividades é mais efetiva do que a motivação por recompensas externas (Luckett *et al.*, 2007). Esses achados ressaltam a importância de ambos os delineamentos como forma de auxiliar o desenvolvimento da competência social de crianças com autismo.

Além disso, foi observado neste estudo a sala de aula como o contexto que mais favoreceu o desenvolvimento da competência social da criança com autismo. Entre as possíveis explicações destacam-se as características do próprio ambiente da sala de aula. Estes espaços, comparados ao pátio, tendem a ter uma estrutura mais bem definida, por serem relativamente menores, com zonas delimitadas que podem proporcionar um senso de proteção (Campos-de-Carvalho & Ferreira, 1993; Legendre, 1995). A rotina de atividades em sala de aula também tende a ser mais bem estabelecida e com regras definidas. Desta forma, situações imprevistas são minimizadas, se comparadas ao pátio, facilitando a compreensão da criança acerca das atividades que serão propostas.

Outra explicação é a tendência a maior proximidade física da criança em relação aos seus pares, cujas atividades tendem a ocorrer em grupo, o que facilita a integração da criança (como por exemplo: pintura, colagens,...). Já no pátio, o grupo tende a se dispersar, ocorrendo

novas configurações grupais organizadas de forma espontânea. Segundo alguns autores (Macintosh & Dissanayake, 2006; Pinheiro *et al.*, 2006), quanto mais próxima for a convivência da criança com seus pares, mais significativa será a influência no comportamento infantil. Isto porque o desenvolvimento de habilidades e valores, assim como o refinamento e a expansão de repertórios sociais, depende dessa convivência (Batista & Enumo, 2004; Chamberlain, 2002).

Finalmente, outra possível explicação para o desenvolvimento da competência social da criança com autismo ter sido mais favorecido no contexto de sala de aula parece ser decorrência da mediação constante da professora: a formação profissional, suas características pessoais e o interesse demonstrado durante a sua participação no Programa de Acompanhamento. Quanto ao primeiro aspecto, a formação acadêmica em pedagogia revelou-se importante na compreensão do desenvolvimento da criança, mesmo sendo pouco reconhecida e valorizada pela própria professora. Aparentemente, este senso de desvalorização parece ter sido despertado, entre outros aspectos, pelo desconhecimento sobre o autismo. Entretanto, a questão específica de desvalorização do professor é um tema amplo que deve ser mais bem explorado, para além do contexto da inclusão.

Sobre as características pessoais, destaca-se a capacidade para estabelecer e manter uma relação positiva com seu aluno com autismo, a disponibilidade para envolver-se no trabalho com ele, o respeito por suas características comportamentais e a crença na possibilidade de aprendizagem e evolução desse aluno. De acordo com a literatura este aspecto terá um impacto no desempenho dos alunos e na atuação profissional do professor (Pantic & Webbels, 2010; Paul & Barbosa, 2008; Rocha, 2003; Soulis, 2009; Vectore, 2003).

Por fim, ressalta-se o interesse e a motivação demonstrados pela professora durante a participação no Programa de Acompanhamento. Esta postura reflexiva possibilitou a integração de sua prática à teoria estudada, resultando em um trabalho realizado com maior segurança e qualidade. A literatura tem demonstrado o importante papel das crenças do professor em sua atuação profissional, que influenciarão na sua motivação e bem estar pessoal (Bzuneck & Guimaraes, 2003). Dessa forma, quando o professor acredita na capacidade do seu aluno e tem boas expectativas quanto ao seu desempenho, estará atuando como um facilitador da aprendizagem (Martini, 2003). Além disso, para Veiga Neto (2005), no trabalho na área da inclusão, as competências técnicas são importantes e necessárias, mas não são suficientes. Estas precisam se somar a outras competências de ordem cultural, política e de vida, para que o trabalho seja efetivado de forma completa.

Especificamente sobre o Programa de Acompanhamento algumas questões merecem atenção. O exame dos resultados da entrevista demonstrou que houve satisfação dos

participantes. As mudanças nas crenças da professora também apontam para esta direção. Entretanto, não houve análise do processo do programa propriamente dito. Durante o programa surgiram relatos sobre as práticas dos professores: atividades propostas, dificuldades, sentimentos, inseguranças, etc., que foram se transformando ao longo do processo. Um exame mais detalhado acerca destas mudanças poderia constituir o foco investigativo de futuros estudos.

Finalmente, o exame do senso de autoeficácia do educador revelou-se uma importante contribuição deste estudo por demonstrar que os investimentos nos programas de formação podem, também, contemplar esta análise para que seus resultados sejam mais profícuos. A falta de confiança do educador em sua própria formação e as condições que mantêm este tipo de sentimento são aspectos que merecem ser mais bem investigados. A partir destas considerações, novos estudos são necessários, envolvendo tanto crianças com autismo, como educadores que trabalham com esses alunos. Pesquisas com foco na prática do educador, sobretudo na educação infantil, são importantes e emergenciais para os programas de formação continuada.

## REFERÊNCIAS:

- Almeida, A. (1997). *As relações entre pares em idade escolar: Um estudo de avaliação da competência social pelo método Q-sort*. Unpublished doctoral dissertation, Universidade do Minho, Portugal.
- Almeida, A. (2000). Percursos do ajustamento social da criança. In A. Almeida (Ed.), *As relações entre pares em idade escolar* (pp.198-207). Universidade do Minho. Braga, Portugal: Bezerra.
- Almong, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- Amorim, K. S., Vitória, T. & Rossetti-Ferreira, M. C.(2000). Rede de significações: Perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*,109, 115-144.
- Anderson, A., Moore, D.W., Godfrey, R. & Fletcher-Flinn, C.M. (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, 8(4), 369-385.
- Aranha, M.S.L.F. (1993). A interação social e o desenvolvimento humano. *Temas em Psicologia*, 3, 19-28.
- Associação Psiquiátrica Americana (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in change societies* (pp. 1-45). Melbourne: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H.Freeman.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.1-43). Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut.
- Baptista, C.R. (2006). Educação especial e o medo do outro: “Attento al segnalati!”. In C.R. Baptista (Ed.), *Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas* (pp. 17-29). Porto Alegre, Brasil: Mediação.

- 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, C.K. & Rublescki, A.F. (2003). Educação e transtornos globais do desenvolvimento: Em busca de possibilidades. *Cadernos da 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. In A.M.F. Barcelos, & M.H. Vieira Abrahão (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. (1991). Do people with autism understand what causes emotion? *Child Development*, 62, 385-395.
- Batista, M.W. & Enumo, S.R. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: Análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111.
- Bellini, S., Peters, J.K., Benner, L. & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial & Special Education*, 28(3), 153-162.
- Belmonte, M. (2000). Abnormal attention in autism shown by steady-state visual evoked potentials. *Autism*, 4, 269-285.
- Berckelaer-Onnes I. A. van, (2003). Promoting Early Play. *Autism*, 7(4), 415-423.
- Biaggio, A.M.B. (1976). *Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes.
- Bishop, K.D., Jubala, K.A., Stainback, W. & Stainback, S. (1999). Promovendo amizades. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp.184-199). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul.
- Bosa, C.A. (2001). As Relações entre autismo, comportamento social e função executiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(2), 281-287.
- Bosa, C.A. (2002). Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista, & C.A. Bosa (Eds.), *Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção* (pp. 21-39). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Bosa, C.A. (2006). Autismo: Intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 47-53.
- Bosa, C.A. & Baptista, C.R., (2002). Autismo e educação: Atuais desafios. In C.R. Baptista, & C.A. Bosa (Eds.), *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção* (pp. 11-20). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (2007, 18 January). Secretaria de Educação Especial. In *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Retrived from <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Brownlee, J. & Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: A teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99–105.
- 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.
- Campos-de-Carvalho, M. I. & Ferreira, M.C.R. (1993). Psicologia ambiental: Algumas considerações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 435-447.
- Capps, L., Sigman, M. & Mundy, P. (1994). Attachment security in children with autism. *Development and Psychopathology*, 6, 249-261.
- Carvalho, R.E. (2004). *Educação inclusiva: Com os pingos nos "is"*. Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Castro, R.C.M.(2005). Vozes no silêncio: Um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo. *Psicologia da Educação*, 21, 123-163.
- Cavalcante, R.S.C.(2000). A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular: O papel do professor. *Temas sobre Desenvolvimento*, 52(9), 31-35.
- Chamberlain, B.O. (2002). Isolation or involvement? The social networks of children with autism included in regular classes. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*,62,(8-A), 2680.
- Chan, A.S., Cheung, M., Han, Y.M.Y., Sze, S.L., Leung, W.W., Man, H.S. & To, C.Y. (2009). Executive function deficits and neural discordance in children with Autism Spectrum Disorders. *Clinical Neurophysiology*, 120, 1107-1115.
- Chan, J.M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J. & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 876-889.

- Colaço, V.F.R. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 333-340.
- Cordazzo, S.T.D., Westphal, J.P., Tagliari, F.B., Vieira, M.L. & Oliveira, A.M.F. (2008). Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 427-438.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press. Thousand Oaks.
- Dawson, G. & Lewy, A. (1989). Arousal, attention, and socioemotional impairments of individuals with autism. In G. Dawson (Ed.), *Autism: New perspectives on nature, diagnosis, and treatment*, (pp. 3-21), New York: Guilford press.
- Del Prete, A. & Del Prette, Z.A.P. (2001). Habilidades sociais: Biologia evolucionária, sociedade e cultura. In H.J. Guihardi, M.B.B.P. Madi, P.P. Queiroz, & M.C. Scoz (Eds.), *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 65-75), Santo André, São Paulo, Brasil: ESETec.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9, 233 -255.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prete, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prete, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DeSimone, J.R. & Parmar, R.S. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 98-110.
- Dessen, M.A. & Aranha, M.S.L. F. (1994). Padrões de interação social nos contextos familiar e escolar: Análise e reflexões sob a perspectiva do desenvolvimento. *Temas em Psicologia*, 3, 73 - 90.
- DiSalvo, D.A. & Oswald, D.P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 198–208.
- 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.
- Duek, V.P. (2006). *Docência e inclusão: Reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-Graduação

- em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, Brasil.
- Durand, V.M. (1990). *Severe behavior problems: A functional communication approach*. New York: Guilford Press.
- Durand, V.M. & Crimmins, D.B. (1988). Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(1), 99-117.
- Emam, M.M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407–22.
- 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.
- Fernandes, F.M. (2006). Análise de funções comunicativas expressas por terapeutas e pacientes do espectro autístico. *Pró-Fono- Revista de Atualização Científica*, 18(3), 239-248.
- Fragoso, F.M.R.A. & Casal, J. (2012). Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(3), 527-546.
- 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.
- Freitas, A.P. (2012). Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: Indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(3), 422-430.
- Freschi, D.F. (1999). Guidelines for working with one-to-one aides. *Teaching Exceptional Children*, 31(4), 42- 45.
- Frost, J.L., Shin, D. & Jacobs, P.J. (1999). Physical environments and children's play. In O.N. Saracho, & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 255-294). Albany: State University of New York.
- Fuller, R. & Jill, E. (2006). Age-related changes in the social inclusion of children with autism in general education classrooms. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66(7-A), 2493.

- Gadia, C.A., Tuchman, R. & Rotta, N.T. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro)*, 80(2), 583-594.
- Gazzaniga, M.S., Ivry, R.B. & Mangun, G.R. (2006). *Neurociência cognitiva*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Giangreco, M.F., Edelman, S.W., Evans Luiselli, T. & Acfarland, S.Z.C. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 7-18.
- Gil, M.S.C.A. & Almeida, N.V.F. (2000). Padrões de interação entre mãe e bebê em situação de brincadeira. *Cadernos de Psicologia*, 10(1), 89-102.
- Gil, R. (2002). *Neuropsicologia*. São Paulo, Brasil: Santos.
- Goldberg, K. (2002). *A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: Um estudo comparativo*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.
- 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. *Revista Perspectiva*, 29, 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. (2007). Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: Adição e subtração. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 345-364.
- Gonzalez-Lopez, A. & Kamps, D.M. (1997). Social skills training to increase social interactions between children with autism and their typical peers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12, 2-14.
- González, M.D.M. & Padilla, M.L. (1995). Conhecimento social e desenvolvimento moral nos anos pré-escolares. In C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi (Eds.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 165-177). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Granpeesheh, D., Dixon, D.R., Tarbox, J., Kaplan, A.M. & Wilke, A.E. (2009). The effects of age and treatment intensity on behavioral intervention outcomes for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 1014-1022.
- Grigorowitschs, T. (2008). O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. *Educação & Sociedade*, 29(102), 33-54.

- 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.
- Guralnick, M. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, 5*, 21-29.
- Hamdan, A.C. & Bueno, O.F. (2005). Relações entre controle executivo e memória episódica verbal no comprometimento cognitivo leve e na demência tipo Alzheimer. *Estudos de Psicologia, 10*(1), 63-71.
- Harris, D.N. & Rutledge, S.A. (2010). Models and predictors of teacher effectiveness: A comparison of research about teaching and other occupations. *Teachers College Record, 112*(3), 914-960.
- Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist, 44*, 120-126.
- Hartup, W.W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development* (pp. 175-205). Gove: Erlbaum.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*, 1-13.
- Helps, S., Newsom-Davis, I. C. & Callias, M. (1999). Autism: The teacher's view. *Autism, 3*(3), 287-298.
- Höher-Camargo, S. (2007). *Interação social com pares, inclusão escolar e autismo: Um estudo de caso comparativo*. Unpublished master's thesis project, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Höher, S. & Bosa, C. (2006). *Versão adaptada da escala Q-sort de competência social*. Unpublished material.
- Howes, C. & Phillipsen, L. (1998). Continuity in children's relations with peers. *Social Development, 7*(3), 340-349.
- Howlin, P. (1998). Practitioner review: Psychological and educational treatments for autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(3), 307-22.
- Ingram, D.H., Mayes S.D., Troxell, L.B. & Calhoun, S.L. (2007). Assessing children with autism, mental retardation, and typical development using the Playground Observation Checklist. *Autism, 11*(4), 311-319.

- Jahr, E., Eikeseth, S., Eldevik, S. & Aase, H. (2007). Frequency and latency of social interaction in an inclusive kindergarten setting: A comparison between typical children and children with autism. *Autism, 11*(4), 349-363.
- Jiménez-Hernández, M. (1995). Competencia social en la infancia: Delimitación conceptual y componentes. *Apuntes de Psicología, 45*, 41-68.
- Kamps, D.M., Leonard, B.R., Vernon, S., Dugan, E.P., Delquadri, J.C., Gershon, B., Wade, L. & Folk, L. (1992). Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(2), 281-288.
- Kanner, L. (1947). Problems of nosology and psychodynamics in early infantile autism. *Journal Orthopsychiat, 19*, 416- 426.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo (M. Lopes, Trans.). In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 21-34). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul.
- Keen, D., Sigafos, J. & Woodyatt, G. (2005). Teacher responses to the communicative attempts of children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 17*, 19-33.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 28*, 3-11.
- Kok, A.J., Kong, T. & Bernard-Opitz, V. (2002). A comparison of the effects of structured play and facilitated play approaches on preschoolers with autism: A case study. *Autism, 6*(2), 181-196.
- Kristen, R., Brandt, C. & Connie, K. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*, 123-130.
- Kristensen, C.H., Lima, J.S., Ferlin, M., Flores, R.Z. & Hackmann, P.H. (2003). Fatores etiológicos da agressão física: Uma revisão teórica. *Estudos em Psicologia, (Natal), 8*(1), 175-184.
- Kuyini, A.B. & Desai, I. (2007). Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs, 7*(2), 104-113.
- Ladd, G. W. (1992). Themes and theories: Perspectives on processes in family and peer relationships. In R. D. Parke, & G. W. Ladd, (Eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 1-34). Hillsdale: Erlbaum.

- Leach, D. & Duffy, M.L. (2009). Supporting students with spectrum disorders in inclusive settings. *Intervention in School & Clinic*, 45(1), 31-37.
- Leaf, J.B., Taubman, M., Bloomfield, S., Palos-Rafuse, L., McEachin, J. & Oppenheim, M.L. (2009). Increasing social skills and pro-social behavior for three children diagnosed with autism through the use of a teaching package. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 275-289.
- Leekam, S.R. & Ramsden, C.A.H. (2006). Dyadic orienting and joint attention in preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(2), 185-197.
- Legendre, A. (1995). The effects of environmentally modulated visual accessibility to caregivers on early peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 297-313.
- LeGoff, D.B. (2004). Use the Lego as a therapeutic medium for improving social competence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 557-571.
- Leonardo, N.S.T. (2008). Inclusão escolar: Um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 431-440.
- Lira, S.M. (2004). *Escolarização de alunos com transtorno autista: Histórias de sala de aula*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.
- Lisboa, C.S.M. & Koller, S.H. (2001). Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 59-69.
- Lopez, B.R., Lincoln, A.J., Ozonoff, S. & Lai, Z. (2005). Examining the relationship between executive functions and restricted, repetitive symptoms of autistic disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(4), 445-460.
- Luckett, T., Bundy, A. & Roberts, J. (2007). Do behavioural approaches teach children with autism to play or are they pretending? *Autism*, 11(4), 365-388.
- 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.
- Machalicek, W., O'Reilly, M.F., Beretvas, N., Sigafos, J., Lancioni, G., Sorrells, A., Lang, R. & Rispoli, M. (2008). A review of school-based instructional interventions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(3), 395-416.

- Macintosh, K. & Dissanayake, C.L. (2006). A comparative study of the spontaneous social interactions of children with high-functioning autism and children with Asperger's disorder. *Autism*, 10(2), 199–220.
- Mantoan, M.T.E. (1998). Integração x inclusão: Educação para todos. *Pátio*, 5, 48-51.
- Mantoan, M.T.E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo, Brasil: Moderna.
- 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.
- Mavropoulou S. & Padeliadu, S. (2000). Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism*, 4(2), 173-183.
- McConnell, S.R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 351-372.
- McDonnough, J.T. & Matkins, J.J. (2010). The role of field in elementary preservice teachers' self-efficacy and ability to connect research to practice. *School Science & Mathematics*, 110(1), 13-23.
- McGregor, E. & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189-207.
- Mead, G.H. (1972). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago. (Original published in 1934)
- Melissa, S. & Molly, S.S. (2005). Preschool opinions and educational experiences with attention deficit/hyperactivity disorder. *Teacher Education and Special Education*, 28(1), 52–61.
- Melo, F.R.L.V. & Ferreira, C.C.A. (2009). O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 121-140.
- Melo, F.R.L.V. & Martins, L.A R.(2004). O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(1), 75-92.

- Mendes, E.G. (2006). A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação, 11*, 387-405.
- Mills, R.S.L., & Rubin, K.H. (1993). Socialization factors in the development of social withdrawal. In K.H. Rubin & J.B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. (pp. 117-148). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Monteiro, A.P.H. & Manzini, E.J. (2008). Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial, 14*(1), 35-52.
- Moraes, A.S. (2001). *Análise estrutural e funcional da brincadeira de crianças em idade pré-escolar*. Unpublished doctoral dissertation, Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.
- 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.
- Murray, D.S., Ruble, L.A., Willis, H. & Molloy, C.A. (2009). Parent and teacher report of social skills in children with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*, 109-115.
- Nelson, C., Nelson, A.R., McDonnell, A.P., Johnston, S.S. & Crompton, A. (2007). Keys to play: A strategy to increase the social interactions of young children with autism and their typically developing peers. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*(2), 165-181.
- NIEPED (2001). *Ficha de dados sócio-demográficos*. Unpublished material.
- 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.
- 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.
- Paiva, M.L.M.F. & Del Prette, Z.A.P. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional, 13*(1), 75-85.
- Pajares, F.M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.

- Pantic, N. & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education: Views of serbian teachers and teacher educators teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694-703.
- Papalia, D.E. & Olds, S.W. (2000). *Desenvolvimento humano* (D. Bueno, Trans.). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul. (Original published in 1998)
- Paul, J. & Barbosa, M.L.O. (2008). Qualidade docente e eficácia escolar. *Tempo Social*, 20(1), 119-133.
- Pedrosa, M. & Carvalho, A.M.A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: Uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 18, 431-442.
- Pinheiro, M.I.S., Haase, V.G., Del Prette, A., Amarante, C.L.D. & Del Prette, Z. A.P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 407-414.
- Pinho, L.F.S.V. (2004). *A agressividade e os conflitos nas brincadeiras entre crianças em situação de risco social*. Unpublished doctoral dissertation, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Católica de Goiás. Goiás, Brasil.
- Pizzinato, A. & Sarriera, J.C. (2003). Competência social infantil: Análise discriminante entre crianças imigrantes e não imigrantes no contexto escolar de Porto Alegre. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 115-122.
- Queiroz, N.L.N., Maciel, D.A. & Branco, A.U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural construtivista. *Paideia (Ribeirão Preto)*, 16, 169-179.
- Rapin, I. (2005). Distúrbios da comunicação no autismo infantil. In A.G. Muller & J. Narbona, *A linguagem da criança pequena: Aspectos normais e patológicos* (pp. ) (2th ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed..
- Raymond, A.M. & Santos, V. (1995). Preservice elementary teachers and self-reflection: How innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. *Journal of Teacher Education*, 46(1), 58-70.
- Reiter, S. & Vitani, T. (2007). Inclusion of pupils with autism: The effect of an intervention program on the regular pupils' burnout, attitudes and quality of mediation. *Autism*, 11(4), 321-333.
- Robertson, K., Chamberlain, B. & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130.

- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social sciences and practitioner-researcher*. Oxford: Blackwell.
- Rocha, D.L. (2003). As qualidades do educador e a gestão da sua prática. *Teoria e Prática da Educação*, 6(13), 251-268.
- Rodrigues, L.M.B.C. & Capellini, V.L.M.F. (2012). Educação a distância e formação continuada do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 615-628.
- Rogers, S. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 399-409.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Rossit, R.A.S., Araujo, P.M. & Nascimento, M.H. (2005). Matemática para deficientes mentais como objeto de pesquisa: Análise e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(1), 119-142.
- Rozek, M. (2010). *Subjetividade, formação e educação especial: Histórias de vida de professoras*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.
- Rubin, K.H., Mills, R.S.L. & Rose-Krasnor, L. (1989). Maternal beliefs and children's competence. In B. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 313-331). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sadalla, A.M.F.A., Wisnivesky, M., Saretta, P., Paulucci, F.C., Vieira, C.P. & Marques, C.A.E. (2005). Partilhando formação, prática e dilemas: Uma contribuição ao desenvolvimento docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 71-86.
- Sager, F. & Sperb, T.M. (1998). O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 309-326.
- Sager, F., Sperb, T., Roazzi, A. & Martins, F.M. (2003). Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: Uma abordagem da psicologia ambiental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 203-215.
- Sanini, C. (2006). *Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.
- Sanini, C., Ferreira, G.D., Souza, T.S. & Bosa, C.A. (2008). Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 60-65.

- Sant'Ana, I.M. (2005). Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234.
- Sasaki, R.K. (1998). Integração e inclusão: Do que estamos falando? *Temas sobre Desenvolvimento*, 39, 45-47.
- Scheuermann, B., Webber, J., Boutot, E.A. & Goodwin, M. (2003). Problems with personnel preparation in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disorders*, 18, 197-206.
- Shossler, A., Grassi, V. & Bosa, C.A. (2000). As expectativas dos professores em relação à inclusão de alunos com autismo: Um estudo exploratório. In Pró-reitoria de Pesquisa (Eds.), *Anais XII Salão de Iniciação Científica* (p. 466). Porto Alegre, Brasil: PROPESQ.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171.
- Sifuentes, M. (2011). *O papel da mediação da educadora no desenvolvimento da brincadeira de crianças com autismo na Educação Infantil: Um estudo longitudinal*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.
- 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.
- Silva, S.C. & Aranha, M.S.F. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(3), 373-394.
- 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*.
- Silva, R.A., Lopes-Herrera, S.A. & De Vitto, L.P.M. (2007). Distúrbio de linguagem como parte de um transtorno global do desenvolvimento: Descrição de um processo terapêutico fonoaudiológico. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 12(4), 322-328.
- Silveira, F. & Neves, M. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: Concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 79-86.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Soodak, C. & Podell, D.M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401–411.

- Soulis, S. (2009). Effective special teacher characteristics: Perceptions of preschool special educators in Greece. *European Journal of Special Needs Education, 24*(1), 91–101.
- Sroufe, L.A. (1979). The coherence of individual development. *American Psychologist, 34*, 834-841.
- Terpstra, J.E. & Tamura, R. (2007). Effective social interaction strategies for inclusive. Settings. *Early Childhood Education Journal. 35*(5), 405-411.
- Tezzari, M. & Baptista, C. R. (2002). Vamos brincar de Giovani? 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.
- Towgood, K.J., Meuwese, J.D.I., Gilbert, S.J., Turner, M.S. & Burgess, P.W. (2009). Advantages of the multiple case series approach to the study of cognitive deficits in autism spectrum disorder. *Neuropsychology, 47*, 2981-2988.
- Trevarthen, C. (2000). Intrinsic motives for companionship in understanding: their origin, development, and significance for infant mental health. *Infant Mental Health Journal, 22*, 95-131.
- Tuleski, S.C., Eidt, N.M., Menechinni, A.N., Silva, E.F., Sponchiado, D. & Colchon, P.D. (2005). Voltando o olhar para o professor: A psicologia e pedagogia caminhando juntas. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF, 17*(1), 129-137.
- Tunes, E., Tacca, M.C.V.R. & Bartholo Júnior, R.S. (2005). O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa, 35*(126), 689-698.
- Van Hecke, V., Mundy, P., Acra, C., Block, J., Delgado, C. & Parlade, M. (2007). Infant joint attention, temperament and social competence in preschool children. *Child Development, 78*, 53 - 69.
- Vectore, C. (2003). O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. *Psicologia USP, 14*(3), 105-131.
- Veiga Neto, A. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In A. M. Machado, A.J. Veiga Neto, M.V.O. Silva, R.G. Prieto, W. Rannã, & E. Abenhaim (Eds.), *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola* (pp. 55-70). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Vieira, A.M. (2009). Autoridade e autonomia: Uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. *Revista Iberoamericana de Educación, 49*(5), 1-10.
- Vieira, F.B.A. & Martins, L.A.R. (2013). Formação e criatividade: Elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial, 19*(2), 225-242.

- Vitalino, C.R. (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 399-414.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (5th ed., J. Cipolla Neto, L. S. Menna Barreto, & S. C. Afeche. Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Original published in 1933).
- Waters, E. & Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Webb, N.M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28.
- Wheatley, K.F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747-766.
- Whitaker, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: Approaches, outcomes and experiences. *British Journal of Special Education*, 31(4), 215-222.
- Wichnick, A. M., Vener, S. M., Keating, C. & Poulson, C. L. (2010). The effect of a script-fading procedure on unscripted social initiations and novel utterances among young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 51-64.
- Wichnick, A.M., Vener, S.M., Pyrtek, M. & Poulson, C.L. (2010). The effect of a script-fading procedure on responses to peer initiations among young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(2), 290-299.
- Williams, R. (2009). Gaining a degree: the effect on teacher self-efficacy and emotions. *Professional Development in Education*, 35(4), 601-612.
- Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Winter, E.C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91.
- Yang, T.R., Wolfberg, P.J., Wu, S.C. & Hwu, P.Y. (2003). Supporting children on the autism spectrum in peer play at home and school: Piloting the integrated play groups model in Taiwan. *Autism*, 7(4), 437-453.
- 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)

Zanon, R. (2012). *Déficit na iniciativa de atenção compartilhada como principal preditor de comprometimento social no transtorno do espectro autista*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

## ANEXOS

### ANEXO A

#### Ficha de Caracterização da Escola (Goldberg, 2002)

I- Nome completo da entidade:

Endereço:

Bairro:

Cidade:

Estado:

Fone:

CEP:

II - Infra-Estrutura da Escola:

Área Física: (Nº de salas de aula, banheiros, cozinha, pátio, oficinas, refeitório, etc.).

Características do pátio e da sala de aula:

III - Dados do quadro de pessoal:

Setor Administrativo:

Setor Clínico:

Setor Pedagógico:

Funcionários de Serviços Gerais:

Total:

IV - Dados dos alunos atendidos:

Número de alunos atendidos:

Municípios assistidos:

V - Formas de Recursos Financeiros:

( ) Órgão Público Municipal

( ) Governo do Estado do RS

( ) SAS - Ação Continuada (Federal)

( ) Comunidade

( ) Telemarketing

( ) Mec – Federal

( ) Prefeituras da Região ( ) Outros: Qual\_\_\_\_\_

## ANEXO B

### Ficha de Dados Sociodemográficos da Criança (NIEPED, 2001)

#### 1) Dados da mãe

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Estado civil: ( ) casada ou com companheiro ( ) solteira

( ) viúva

Escolaridade:

( ) 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série ( ) completo ( ) incompleto

( ) 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série

( ) 1<sup>a</sup> a 3<sup>a</sup> ano do Segundo Grau

( ) universitário

Profissão: \_\_\_\_\_ Exerce? ( ) sim ( ) não

Jornada de trabalho: \_\_\_\_\_ horas Religião: \_\_\_\_\_

#### 2) Dados do pai

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Escolaridade:

( ) 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série ( ) completo ( ) incompleto

( ) 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série

( ) 1<sup>a</sup> a 3<sup>a</sup> ano do Segundo Grau

( ) universitário

Profissão: \_\_\_\_\_ Exerce? ( ) sim ( ) não

Jornada de trabalho diária: \_\_\_\_\_ horas

Religião: \_\_\_\_\_

#### 3) Dados dos irmãos

⇒ Data de nascimento: \_\_/\_\_/\_\_ Sexo: \_\_ Idade: \_\_

Escolaridade:

( ) 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série ( ) completo ( ) incompleto

( ) 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série

( ) 1<sup>a</sup> a 3<sup>a</sup> ano do Segundo Grau

( ) universitário

Profissão: \_\_\_\_\_ Exerce? ( ) sim ( ) não.

Jornada de trabalho diária: \_\_\_\_\_ horas

#### 4) Identificação de Estressores:

Responda se algum membro da sua família passou por alguma dessas situações no período de 3 anos atrás até hoje.

( ) Desemprego	( ) pai	( ) mãe	( ) irmão	( ) outro
( ) Assalto, roubo	( ) pai	( ) mãe	( ) irmão	( ) outro
( ) Casamento	( ) pai	( ) mãe	( ) irmão	( ) outro
( ) Morte de um ente querido	( ) pai	( ) mãe	( ) irmão	( ) outro
( ) Mudança de residência ou escola	( ) pai	( ) mãe	( ) irmão	( ) outro
( ) Acidentes, hospitalizações	( ) pai	( ) mãe	( ) irmão	( ) outro
( ) Outro acontecimento que lhe preocupou? Qual?				

## ANEXO C

### Manual de Definição dos Itens

#### Versão Adaptada da Escala *Q-Sort* de Competência Social

##### **Item 1 - Integra-se no grupo**

**Pontuação Alta:** Este item caracteriza a sociabilidade positiva. Refere-se aos comportamentos que possibilitam à criança manter interações sociais com os pares de uma forma apropriada, para garantir a aceitação dos companheiros. Em particular deve atender-se ao número de sugestões (verbais e gestuais) que são acolhidas e ao tipo de adesão do grupo às suas propostas.

**Pontuação Baixa:** Pressupõe a pouca integração no grupo e pouca utilização de estratégias para ser aceito.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Quando se torna impossível pontuar devido à ausência do comportamento por questões técnicas, ou porque a criança não demonstrou, ou, porque tal comportamento não é esperado para a faixa etária investigada, ou, ainda, pela dificuldade de desenvolvimento da criança (Ex.: avaliar o comportamento verbal em crianças que ainda não desenvolveram a linguagem). **Esta definição aplica-se a todos os itens.**

##### **Item 2 - Colabora e ajuda os colegas**

**Pontuação Alta:** Este item refere-se tanto aos comportamentos espontâneos para ajudar os colegas em atividades e brincadeiras, quanto à resposta positiva às solicitações de ajuda dos outros.

**Pontuação Baixa:** Ocorre quando a criança apresenta baixa frequência de comportamentos de ajuda, tanto espontâneos quanto em resposta às solicitações.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

##### **Item 3 - Os outros lhe perguntam ou pedem a sua opinião**

**Pontuação Alta:** Avalia-se o quanto a opinião da criança é considerada pelo grupo, demonstrada pela frequência com que é solicitada a opinar nas atividades/brincadeiras com os pares. Uma pontuação elevada significa que o grupo depende da opinião da criança e mostra apreciá-la, solicitando-a com frequência.

**Pontuação Baixa:** Indica que a criança é pouco solicitada e que a sua opinião é pouco considerada.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

#### **Item 4 – Não partilha o espaço com os outros e tende a se impor**

**Pontuação Alta:** A informação relativa a este item baseia-se na frequente atitude de reivindicação da criança em afirmar a sua vontade e numa procura constante de conquistar visibilidade no grupo.

**Pontuação Baixa:** Indica poucas atitudes, por parte da criança, para afirmar sua vontade e conquistar visibilidade no grupo.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

#### **Item 5 - Não deixa que os outros deem sugestões**

**Pontuação Alta:** O item caracteriza as frequentes e/ou intensas tentativas, por parte da criança, de controle e de poder para impedir os outros de se manifestarem ou se fazerem ouvir. Não está em questão se as outras crianças aceitam ou não este estilo de liderança. Centrar a cotação no modo como se exerce a dominância, isto é, nos aspectos verbais e comportamentais (Exemplos: ignora as sugestões dos outros, sai de perto dos colegas, dá um tapa...).

**Pontuação Baixa:** Tentativas escassas e/ou pouco intensas (mais sutis), por parte de criança, para exercer controle e poder sobre os outros.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

#### **Item 6 - Age com independência e demonstra autonomia relativamente ao grupo**

**Pontuação Alta:** Este item considera as ações iniciadas pela criança e sua capacidade para intervir por si mesma (independência). Sugere que a criança assume, frequentemente ou intensamente, as suas opiniões e vontades como válidas e não reage apenas quando é instada pelos outros. Não se avalia a qualidade das iniciativas nem a aceitação das mesmas.

**Pontuação Baixa:** Pouca independência demonstrada pela criança para intervir por si mesma. Não significa reagir apenas quando solicitada, mas pouca frequência e intensidade para assumir suas opiniões e vontades como válidas.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

#### **Item 7 – Aceita as sugestões/opiniões/pedidos dos companheiros**

**Pontuação Alta:** De um modo explícito: aprovando; ou implícito: consentindo, estando atento, não criticando. Este item especificamente caracteriza as respostas da criança face às iniciativas dos outros e se este apoio se efetiva no encorajamento da participação dos outros.

**Pontuação Baixa:** Revela poucos comportamentos de aprovação e aceitação da opinião dos outros.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

#### **Item 8 - Precisa que os outros lhe digam o que fazer**

**Pontuação Alta:** Este item avalia aspectos comportamentais da dependência social manifestada pela criança. Uma cotação elevada revela a frequente necessidade de que os outros digam o que a criança deve fazer.

**Pontuação Baixa:** A criança demonstra pouca necessidade que lhe digam o que deve fazer.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

#### **Item 9 – A criança tenta apaziguar e conciliar os colegas**

**Pontuação Alta:** Mostra preocupar-se com a harmonia no grupo. Este item exprime uma atitude positiva face às opiniões anteriormente expressas e que são retomadas para assegurar a coesão do grupo. Mas, particularmente, orienta-se para as respostas da criança em momentos de divergência e conflito em que se faz sentir a necessidade de negociar um acordo entre os pares. Uma pontuação elevada indica a frequente atitude de trabalhar para a coesão do grupo e harmonizar os desentendimentos.

**Pontuação baixa:** Revela que a criança poucas vezes preocupa-se em apaziguar e harmonizar os desentendimentos.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

#### **Item 10 - Criança mostra-se ambivalente**

**Pontuação Alta:** Trata-se de avaliar as frequentes expressões emaranhadas de hostilidade que se podem traduzir em atitudes de submissão ambivalente. A criança tende a solicitar os outros através de chamadas de atenção negativa. Ao invés de aceitar as sugestões ou de tentar auto-afirmar as suas, a criança dá sinais de negatividade: põe objeções, reformula, parece não estar atenta, pergunta opinião a terceiros.

**Pontuação baixa:** A criança apresenta poucos comportamentos de submissão ambivalente.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

#### **Item 11 - Gosta de irritar e provocar os companheiros**

**Pontuação Alta:** Tende a incomodar e a ser provocativa. A criança frequentemente externaliza sua hostilidade através de manifestações comportamentais que têm um efeito

negativo diretamente observável nas reações que provoca. (Exemplo: comportamentos que a criança mantém mesmo quando o colega manifesta descontentamento ou pede para parar).

**Pontuação baixa:** Uma cotação baixa pressupõe que a criança poucas vezes manifesta hostilidade dessa forma.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 12 - É agressiva verbalmente: fala palavrões, deprecia, grita, etc.**

**Pontuação Alta:** Trata-se de avaliar a agressividade verbal. Uma cotação elevada é um sinal de uma constante e/ou intensa expressão agressiva direta, não controlada e imediatamente externalizável.

**Pontuação baixa:** Pressupõe a baixa frequência e fraca intensidade de comportamentos de agressividade verbal.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 13 - É agressiva fisicamente: empurra, agarra, belisca, bate, puxa os cabelos, etc., o alvo direto deve ser outra criança**

O mesmo que o anterior, mas tendo em consideração as agressões físicas.

**Item 14 - É impulsiva: perturba ou interrompe os outros com frequência**

**Pontuação Alta:** Quando a criança frequentemente mostra que não é capaz de esperar a sua vez ou respeitar a dos outros (Exemplo: passar na frente dos outros em brincadeiras, na hora do lanche; interrompe quando os outros estão falando...). Refere-se à falta de controle da criança sobre si mesma no decurso da interação social.

**Pontuação baixa:** A criança apresenta poucos comportamentos impulsivos e indicativos de falta de controle sobre si mesma.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 15 - Faz propostas que são ignoradas pelo grupo**

**Pontuação Alta:** Indica os frequentes sinais de indiferença emitidos pelo grupo às iniciativas da criança.

**Pontuação baixa:** O grupo demonstra poucos sinais de indiferença em relação às iniciativas da criança.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 16 - A criança é objeto de rejeição ativa pelo grupo**

**Pontuação Alta:** Este item avalia os frequentes sinais de rejeição ativa emitidos pelo grupo às iniciativas da criança. Os outros riem, zombam e caçoam dele/a.

**Pontuação Baixa:** O grupo apresenta poucos sinais de rejeição ativa às iniciativas da criança.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 17 - Fala e age com ponderação**

**Pontuação Alta:** Trata-se de avaliar a capacidade de moderar os impulsos para a ação. Uma pontuação elevada descreve uma criança que mostra ser capaz de aguardar a sua vez sem interromper a interação.

**Pontuação Baixa:** A criança nem sempre consegue ser capaz de aguardar a sua vez sem interromper a interação, em algumas situações. Este comportamento não ocorre frequentemente.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 18 - Não ouve os outros nem se dispõe a negociar**

**Pontuação Alta:** A criança apresenta frequentemente, atitudes de rigidez e inflexibilidade no plano da negociação interpessoal (Ex.: Decidir uma brincadeira e a criança não aceita ser diferente do que imaginou - Batman).

**Pontuação Baixa:** A criança apresenta atitudes menos frequentes e menos intensas de rigidez e inflexibilidade no plano da negociação interpessoal.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 19 - Tem um comportamento de oposição: protesta, resiste a ceder, discorda, “é do contra”**

**Pontuação Alta:** A criança contraria abertamente os outros, é do tipo ‘birrenta’ ou ‘resmungona’, caracterizando-se por um estilo oposicional que é explícito ao nível da comunicação.

**Pontuação Baixa:** O comportamento de oposição é pouco frequente e pouco intenso na criança.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 20 - Muda de opinião com frequência**

**Pontuação Alta:** A criança é do tipo influenciável (maria-vai-com-as-outras), demonstrando insegurança em assumir suas posições, deixando-se convencer facilmente pelos outros.

**Pontuação Baixa:** A criança é pouco influenciável, não se deixando convencer facilmente (ela até se deixa convencer, mas não com facilidade).

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 21 - Canaliza as atenções do grupo para a tarefa**

**Pontuação Alta:** A criança mostra capacidade de concentração na tarefa para gerir os objetivos do grupo. A criança ajuda/controla o grupo para manter-se focado na tarefa.

**Pontuação Baixa:** Percebe-se pouca capacidade, por parte da criança, para ajudar e manter o grupo focado na tarefa.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 22 - Mostra dificuldade em tomar decisões**

**Pontuação Alta:** Refere-se às estratégias que a criança utiliza quando é instada a decidir. Ou seja, na tomada de decisões a criança, frequentemente, hesita, pede opinião aos outros, não emite uma opinião sem antes confirmar com alguém.

**Pontuação Baixa:** Na tomada de decisões, a criança apresenta poucas atitudes de hesitação ou dificuldades para decidir.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 23 - É diretiva: demonstra firmeza e determinação**

**Pontuação Alta:** Avalia os aspectos comportamentais que levam em consideração a frequência e a intensidade das afirmações da criança. Tais comportamentos não estão associados a um modo hostil de relacionamento interpessoal.

**Pontuação Baixa:** A criança apresenta baixa frequência e intensidade nos comportamentos de firmeza e determinação.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 24 - Mostra estar ansiosa na situação de grupo**

**Pontuação Alta:** A criança apresenta comportamentos ou atitudes frequentes e/ou intensas que deixam transparecer sua ansiedade em gerir uma situação no grupo.

**Pontuação Baixa:** A criança mostra-se pouco ansiosa na situação de grupo.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 25 – Apresenta reações negativas quando contrariada**

**Pontuação Alta:** A criança, quando desaprovada, evidencia frequentes e intensas alterações na relação com os outros e sinais de desconforto e mal-estar.

**Pontuação Baixa:** As alterações e os sinais de desconforto e mal-estar, quando desaprovada na relação com os outros, são pouco frequentes e intensos.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 26 - Ri sem propósito e faz brincadeiras sem sentido**

**Pontuação Alta:** A criança apresenta comportamentos frequentes e intensos que aparentemente não tem uma finalidade, isto é, são descontextualizados, sem uma função ou causa facilmente identificável.

**Pontuação Baixa:** Os comportamentos sem finalidade ou função são pouco frequentes e intensos.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 27 - Chama a atenção para assuntos irrelevantes e distrai o grupo**

**Pontuação Alta:** Este item avalia a frequente dificuldade da criança em sintonizar com a tarefa de grupo e numa sistemática quebra da atividade e fuga ou evitamento da tarefa que geram descontinuidade na atividade.

**Pontuação Baixa:** A criança apresenta poucos comportamentos de fuga ou evitamento da tarefa.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 28 – Dificuldade em iniciar, dirigir ou manter a atenção em uma atividade em grupo por mais de alguns minutos**

**Pontuação Alta:** A criança demonstra, em seu comportamento, frequente dificuldade para se concentrar nas atividades em grupo, além de manter-se agitada o tempo todo.

**Pontuação Baixa:** A criança apresenta pouca frequência de comportamentos que indicam dificuldade para se concentrar nas atividades em grupo.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 29 - Não se envolve na atividade do grupo: participa pouco e tende a isolar-se**

**Pontuação Alta:** Avalia aspectos comportamentais da criança que se evidenciam quando os sinais de inibição social são intensos e frequentes. Não se avaliam os motivos que estão subjacentes a essa inibição nem se a falta de envolvimento tem origem numa eventual rejeição por parte do grupo. A cotação para este item deve levar em consideração a reação da criança à situação de grupo.

**Pontuação Baixa:** Os sinais de inibição social da criança são pouco intensos e frequentes.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 30 - Mantém-se distraída: parece ausente, como se sonhasse acordada**

**Pontuação Alta:** A criança demonstra ausência de interesse pelas atividades em grupo através de um comportamento, frequente e intensamente, ausente e distraído (ex.: está desligada, olha fixamente para um lugar). A criança não adota um comportamento cooperativo nem se recusa a cooperar com os outros, ao invés, há uma ausência de participação na atividade. O não envolvimento, neste caso, é mais acentuado do que propriamente a distância de crianças que adotam uma postura de observação por recear fazer uma aproximação mais direta, ou daquelas crianças que se mantêm espectadoras, mas que acabam por não fazer uma abordagem explícita.

**Pontuação Baixa:** O comportamento ausente e distraído demonstrado pela criança é pouco frequente e intenso.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 31 - Expressa com desenvoltura os seus desejos e sentimentos**

**Pontuação Alta:** Este item reporta-se às frequentes atitudes ou comportamentos que habilitam a criança a expressar os seus pontos de vista, a comunicar de forma direta as suas necessidades, vontades e sentimentos positivos e negativos, sem ansiedade excessiva ou agressividade. Apesar dos comportamentos assertivos se referirem, na sua maioria, a aptidões comunicativas, o componente comportamental desta dimensão social, expressa ao nível não verbal, através do estilo como a criança se relaciona com os outros e com as situações sociais (i.e., mostrando-se seguro, direto, aberto, frontal, determinado) deve ser igualmente considerada.

**Pontuação Baixa:** A criança apresenta poucas atitudes que demonstram desenvoltura na expressão de suas ideias, desejos e sentimentos.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

### **Item 32 - Não toma posição nos impasses ou desacordos**

**Pontuação Alta:** Este item avalia os aspectos comportamentais diretamente associados com os momentos de interação em que as perspectivas sociais e os pontos de vista se confrontam, tornando mais visíveis as diferenças interpessoais. A cotação elevada baseia-se no comportamento da criança quando é exposta a opiniões divergentes agindo, frequentemente, como se a situação de conflito ou a sua resolução não a envolvesse.

**Pontuação Baixa:** O comportamento da criança de não se posicionar quando exposta a opiniões divergentes é pouco frequente.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

### **Item 33 - É capaz de ceder perante argumentos convincentes do grupo**

**Pontuação Alta:** Este item dá atenção ao modo como a criança é frequentemente capaz de diminuir a defesa das suas ideias quando é confrontada com as razões apresentadas pelos outros. Mostra-se capaz de ‘abrir mão’ da sua vontade, concordando com os argumentos dos outros. Não avalia a cedência resultante de uma atitude de desinteresse pela tarefa ou de passividade.

**Pontuação Baixa:** A capacidade da criança para diminuir a defesa das suas ideias quando é confrontada com as razões apresentadas pelos outros é pouco frequente.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

### **Item 34 – Sensibilidade aos sinais de rejeição dos outros**

**Pontuação Alta:** Este item avalia o comportamento à rejeição. Uma cotação elevada pressupõe que a criança mostra uma sensibilidade acrescida aos sinais de rejeição, avaliando, assim, a resposta da criança quando o grupo lhe faz barreira e não dá sinais de concordância nem de aceitação. O comportamento da criança caracteriza-se por frequente retirada e retraimento mediante a rejeição dos outros. Não se aplica para caracterizar uma tendência para a passividade.

**Pontuação Baixa:** Mediante a rejeição dos outros, a criança apresenta poucos comportamentos de retirada e retraimento.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 35 - Receia contrariar o grupo e não exprime opiniões contrárias aos companheiros**

**Pontuação Alta:** Este item avalia uma tendência de comportamento expressa pela frequente aceitação e concordância com as opiniões dos outros. A criança não se opõe e não ousa desafiar com receio de suscitar atitudes negativas do grupo.

**Pontuação Baixa:** Avalia uma tendência de comportamento expressa pela pouca aceitação e concordância com as opiniões dos outros.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 36 - Reage de forma divertida e com graça**

**Pontuação Alta:** Uma pontuação elevada revela que se trata de uma criança que frequentemente transparece boa disposição pela expressão sorridente, risos e graças que emite a propósito de incidentes (por exemplo, rir de si própria diante de um incidente, como cair jogando bola).

**Pontuação Baixa:** A criança, ocasionalmente, mantém o bom humor diante de incidentes.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 37 - Expressa as suas intenções de modo claro e direto**

**Pontuação Alta:** A criança frequentemente diz aquilo que pensa de forma aberta e sem rodeios. A cotação deste item toma por base a franqueza e a força da expressão dos sentimentos e desejos, na capacidade de discordar e afirmar o seu desejo, através de ideias, intenções e opiniões.

**Pontuação Baixa:** A criança, com pouca frequência, diz aquilo que pensa de forma aberta e sem rodeios.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 38 - Age com timidez, mostra dificuldade em relacionar-se com os outros**

**Pontuação Alta:** Este item avalia a constância da reação comportamental para abordar as situações sociais e não resulta apenas de um mal-estar temporário. As manifestações comportamentais da criança, tais como: o número reduzido de interações sociais, a dificuldade em enfrentar o olhar, manter-se passiva ou numa postura observadora, falar apenas quando lhe dirigem a palavra; são registros de observação indispensáveis para a cotação elevada deste item.

**Pontuação Baixa:** As manifestações comportamentais da criança, conforme citado acima, são pouco constantes.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 39 - Tende a manipular para conseguir o que deseja**

**Pontuação Alta:** A criança não tem uma atitude franca ou direta, ou seja, frequentemente tende a encobrir suas reais intenções e sentimentos, ocultando os seus desejos e pensamentos. A cotação deste item deve incluir ameaças encobertas ou chantagem emocional (por exemplo, a criança se mostra carinhosa quando na verdade está com raiva).

**Pontuação Baixa:** A criança, ocasionalmente, tende a encobrir suas reais intenções e sentimentos, ocultando os seus desejos e pensamentos.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 40 - Mantém a calma nos momentos de tensão ou conflito**

**Pontuação Alta:** Este item avalia a capacidade de regulação emocional e de controle da tensão em situações que exigem concentração, esforço e distanciamento afetivo. Trata-se especificamente de caracterizar a frequente capacidade para manter um comportamento estável sem alterações desproporcionadas de humor. A criança mantém a calma ou reorganiza-se facilmente nas situações de tensão e conflito.

**Pontuação Baixa:** A capacidade da criança para manter um comportamento estável, sem alterações desproporcionadas de humor aparece com pouca frequência.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 41 - Reage mal com chamadas de atenção ou críticas**

**Pontuação Alta:** Este item avalia uma resposta particular de afeto negativo e denota a frequente e intensa dificuldade da criança em utilizar o humor para lidar com a situação de forma construtiva. Por exemplo: baixa os olhos, ruboriza, afasta-se ou devolve a crítica.

**Pontuação Baixa:** A dificuldade da criança em utilizar o humor para lidar com a situação de forma construtiva é pouco frequente e intensa.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 42 - Mostra-se amigável**

**Pontuação Alta:** Este item centra-se na frequente ocorrência do contato físico afetivo (abraçar, afagar, beijar e recostar-se) e social, na afetividade que a criança demonstra no modo de interagir com os pares. Considerar, também, o comportamento a distância, desde que haja expressão afetiva.

**Pontuação Baixa:** A criança apresenta baixa frequência de contato físico afetivo e social, incluindo os comportamentos a distância.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 43 - Tem boas ideias para fazer as coisas**

**Pontuação Alta:** Trata-se de avaliar a aptidão que a criança revela para encontrar soluções alternativas. Criança, frequentemente, mostra-se criativa para lidar com as situações de negociação interpessoal (Exemplo: Oferece outro brinquedo para pegar o que a criança tem).

**Pontuação Baixa:** A criatividade das propostas e dos recursos da criança é pouco frequente em situações de negociação interpessoal.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 44 - Mostra-se determinada e motivada**

**Pontuação Alta:** Trata-se de avaliar o nível de energia e motivação da criança enquanto realiza a tarefa, o qual se mostra intenso e frequente. O interesse persiste até a sua conclusão, ou seja, a criança não assinala baixa no nível de energia e persistência enquanto realiza a tarefa.

**Pontuação Baixa:** O nível de energia e motivação da criança enquanto realiza a tarefa é pouco intenso e frequente.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 45 - Obedece às ordens sem questionar**

**Pontuação Alta:** Trata-se de avaliar aspectos comportamentais que se manifestam pela intensa e frequente subordinação e renúncia da vontade própria. Uma pontuação elevada dá indicação de uma criança apática, sem expressão individual.

**Pontuação Baixa:** A criança apresenta comportamentos de subordinação e renúncia da vontade própria com pouca frequência e intensidade.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

**Item 46 - Irrita-se facilmente e zanga-se**

**Pontuação Alta:** Trata-se de avaliar frequentes e intensos sinais de dificuldade na regulação dos impulsos e controle manifestos pela criança na situação. Uma cotação elevada deste item pressupõe que as expressões de irritação são imediatas e diretas.

**Pontuação Baixa:** A dificuldade na regulação dos impulsos e controle manifestos pela criança, na situação, são pouco intensos e frequentes.

**Pontuação Intermediária (Não se aplica):** Idem ao item 1.

## ANEXO D

### Definições as Dimensões da Competência Social

#### **Sociabilidade/Cooperação**

A dimensão de sociabilidade/cooperação designa genericamente a sensibilidade ou orientação interpessoal positiva da criança, expressa através de comportamentos pró-sociais.

#### **Assertão Social**

Os itens que compõem a dimensão de assertão social referem-se às estratégias de auto-regulação das interações sociais através das quais o *self* manifesta a sua segurança e a autonomia.

#### **Agressão**

A dimensão de agressão possui itens que, no seu conjunto, presumidamente caracterizam a vertente agressiva, dominadora e anti-social.

#### **Dependência**

Os itens que caracterizam a dimensão de dependência buscam identificar a expressão passivo-dependente da criança.

#### **Desorganização do Self**

Na desorganização do *self* os itens pretendem basicamente caracterizar as dificuldades de controle emocional e a ruptura com a situação social, quer quando esta é iniciada espontaneamente pela criança, quer quando a rejeição é assinalada pelo grupo em resultado do desajustamento do seu comportamento social.

**ANEXO E**  
**Distribuição dos Itens por Dimensão**  
**da Competência Social**

**Sociabilidade/Cooperação**

1. Integra-se facilmente no grupo
2. Colabora e dispõe-se a ajudar
3. Os outros perguntam-lhe ou pedem a sua opinião
7. Aceita as sugestões /opiniões/ pedidos dos companheiros
9. A criança tenta apaziguar e conciliar os colegas
21. Canaliza a atenção do grupo para a tarefa
33. É capaz de ceder perante argumentos convincentes do grupo
42. Mostra-se amigável

**Assertão Social**

6. Age com independência e demonstra autonomia relativamente ao grupo
17. Fala e age com ponderação
31. Expressa com desenvoltura os seus desejos e sentimentos
36. Reage de forma divertida e com graça
37. Expressa as suas intenções de modo claro e direto
40. Mantém a calma em momentos de tensão ou conflito
43. Tem boas ideias para fazer as coisas
44. Mostra-se determinada e motivada

**Agressão**

4. Não partilha o espaço com os outros e tende a se impor
5. Não deixa que os outros deem sugestões
11. Gosta de irritar e provocar os companheiros
12. É agressiva verbalmente: fala nomes, deprecia, grita, etc..
13. É agressiva fisicamente: empurra, agarra, belisca, bate...
14. É impulsiva: perturba ou interrompe os outros com frequência
18. Não ouve os outros nem se dispõe a negociar

- 19. Tem um comportamento de oposição: protesta, resiste a ceder, discorda...
- 23. É diretiva: demonstra firmeza e determinação
- 28. Dificuldade em iniciar, dirigir ou manter a atenção em uma atividade em grupo...
- 39. Tende a manipular para conseguir o que deseja

### **Dependência**

- 8. Precisa que os outros lhe digam o que fazer
- 10. Criança mostra-se ambivalente
- 20. Muda de opinião com frequência
- 22. Mostra dificuldades em tomar decisões
- 29. Não se envolve na atividade do grupo: participa pouco e tende a isolar-se
- 30. Mantém-se distraída: parece ausente, como se sonhasse acordada
- 32. Não toma posição nos impasses ou desacordos
- 34. Sensibilidade aos sinais de rejeição dos outros
- 35. Receia contrariar o grupo e não exprime opiniões contrárias aos companheiros
- 38. Age com timidez, mostra dificuldade em relacionar-se com os outros
- 45. Obedece às ordens sem questionar

### **Desorganização do *Self***

- 15. Faz propostas que são ignoradas pelo grupo
- 16. A criança é objeto de rejeição ativa pelo grupo
- 24. Mostra-se ansiosa na situação de grupo
- 25. Apresenta reações negativas quando contrariada
- 26. Ri sem propósito e faz brincadeiras sem sentido
- 27. Chama a atenção para assuntos irrelevantes e distrai o grupo
- 41. Reage mal com chamadas de atenção ou críticas
- 46. Irrita-se facilmente e zanga-se

## ANEXO F

### Configuração da Distribuição Simétrica da Versão Adaptada da Escala *Q-Sort* de Competência Social

1	2	3	4	5	6	7
4						4
	6				6	
		8		8		
			10			

## ANEXO G

### Modelo do Diário de Campo

Filmagem:

Dia: \_\_/\_\_/\_\_

Período do Ano: ( ) Início ( ) Metade ( ) Final

Dia da Semana: \_\_\_\_\_

( ) 1ª Semana

( ) 2ª Semana

( ) 3ª Semana

Sala de Aula:

\_\_\_\_\_  
( ) Início da aula

\_\_\_\_\_  
( ) Antes do recreio

\_\_\_\_\_  
( ) Após o recreio

Pátio:

\_\_\_\_\_  
( ) Início do recreio

\_\_\_\_\_  
( ) Metade do recreio

\_\_\_\_\_  
( ) Final do recreio

Impressões do pesquisador:.....

.....

.....

Situações imprevistas e/ou interessantes a relatar:.....

.....

.....

## ANEXO H

### Instruções para o Avaliador

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

*Instituto de Psicologia*

*Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento*

Através do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul estamos realizando um estudo que trata da investigação do perfil de interação social de crianças pré-escolares. Para isso foi realizada a filmagem de uma criança pré-escolar, do sexo masculino, em interação com seus colegas em 2 contextos escolares: sala de aula e pátio, sendo 30 minutos de imagens no pátio e 30 minutos na sala de aula. Será utilizado como instrumento de avaliação a versão adaptada da escala *Q-Sort* de competência social elaborada por Almeida (1997). A característica do *Q-sort* consiste numa forma particular de classificar itens que se referem ao tema investigado de tal modo que a ordem dos mesmos exprima de uma forma compreensiva as características individuais.

Os juizes ou observadores atribuem pontuações aos itens em função da sua representatividade para aquele indivíduo em particular, isto é, da sua importância para a descrição das características essenciais e únicas desse indivíduo. Isso é feito a partir da distribuição dos itens em um número pré-determinado de categorias, as quais correspondem a pontuação do item.

A partir disso, você está sendo solicitado a participar desse estudo como avaliador e, para isso, deve receber um kit com o material necessário para a aplicação da escala *Qsort* de competência social, o qual deve conter:

- 1) 2 DVDs – Metade do Ano Letivo e Final do Ano Letivo (cada DVD contém 2 capítulos de imagens correspondentes a criança na sala de aula e no pátio);
- 2) 1 manual de definição dos itens;
- 3) 1 escala de pontuação com categorias de 1 a 7;
- 4) Conjunto de 46 itens descritos e numerados;
- 5) Instruções para o procedimento de distribuição forçada dos itens;
- 6) Protocolo de registro dos itens.

## PROCEDIMENTO DE DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS

Para realizar a distribuição dos itens você deve seguir os seguintes passos:

### 1. Assistir as imagens do DVD

<i>Período</i>	<i>Contexto</i>
Metade do Ano Letivo	Pátio – 30 minutos

**2. Distribuir manualmente os 46 itens** nas categorias da escala (1 a 7 – indicadas na cor verde) por ordem de representatividade (ou de significância). Os mais característicos ou que melhor descrevem o sujeito têm uma pontuação mais alta, enquanto os menos característicos têm pontuações mais baixas. A categoria 4, categoria que ocupa a posição central da escala e onde é colocado o maior número de itens, é a menos representativa para a descrição da pessoa, isto é, estes itens têm uma significação neutra nessa descrição.

Na escala, a definição de cada pontuação ao longo das 7 categorias estão indicadas em preto, correspondendo ao que o item descrito no cartão denota segundo a avaliação do juiz, onde: 1- o item descrito no cartão ocorre muito raramente, 2 – raramente, 3 – ocasionalmente, 4 - não ocorre, 5 – pouco frequentemente, 6 – frequentemente 7 – muito frequentemente.

No manual de definições dos itens da escala (em anexo) encontram-se as definições de cada item indicando, respectivamente, o que deve ser considerado para uma pontuação baixa (1), alta (7) e intermediária (4). O número de itens a distribuir em cada categoria é obrigatória e respectivamente 4, 6, 8, 10, 8, 6, 4 (indicados na escala com a cor vermelha).

**\* O avaliador pode mudar a posição dos itens se julgar necessário, a fim de obrigatoriamente manter o número de itens indicado (em vermelho) para cada pontuação da escala. Não existe posição certa ou errada, trata-se de uma avaliação subjetiva.**

O avaliador deve ler um a um os itens e ir posicionando-o na escala onde julgar mais adequado, sem inicialmente considerar o número de itens recomendado em cada pontuação (1-7). Feito isso, em um segundo momento, redistribuir os itens excedentes de modo a respeitar o número máximo de itens em cada categoria (1-7), considerando a melhor localização do item nos pontos da escala de acordo com a definição do mesmo e o que foi observado na criança.

**3. Após a distribuição final dos itens nas respectivas categorias, anotar as pontuações de cada item para a criança no pátio, relativo a metade do ano letivo, numa folha de registro de dados (em anexo).**

#### **4. Assistir as imagens do DVD**

<i>Período</i>	<i>Contexto</i>
Final do Ano Letivo	Sala de Aula – 30 minutos

**5. Distribuir manualmente os 46 itens** nas categorias da escalada mesma forma indicada no passo 2.

**6. Anotar as pontuações de cada item para a criança na sala de aula numa folha de registro de dados (em anexo).**

#### **7. Assistir as imagens do DVD**

<i>Período</i>	<i>Contexto</i>
Final do Ano Letivo	Pátio – 30 minutos

**8. Distribuir manualmente os 46 itens** nas categorias da escalada mesma forma indicada no passo 2.

**9. Anotar as pontuações de cada item para a criança no pátio numa folha de registro de dados (em anexo).**

#### **10. Assistir as imagens do DVD**

<i>Período</i>	<i>Contexto</i>
Metade do Ano Letivo	Sala de Aula – 30 minutos

**11. Distribuir manualmente os 46 itens** nas categorias da escalada mesma forma indicada no passo 2.

**12. Anotar as pontuações de cada item para a criança na sala de aula numa folha de registro de dados (em anexo).**

Desde já agradecemos a sua participação!

## ANEXO I

Tabela 1

*Tabela de Registro dos Dados da Escala Q-Sort*

Itens	Pontos atribuídos					
	Pátio			Sala de aula		
	I *	M*	F*	I	M	F
<b>Sociabilidade/Cooperação - 8 itens</b>	I *	M*	F*	I	M	F
1. Integra-se facilmente no grupo						
2. Colabora e dispõe-se a ajudar						
3. Os outros lhe perguntam ou pedem a sua opinião						
7. Aceita as sugestões /opiniões/ pedidos dos companheiros						
9. A criança tenta apaziguar e conciliar os colegas						
21. Canaliza a atenção do grupo para a tarefa						
33. É capaz de ceder perante argumentos convincentes do grupo						
42. Mostra-se amigável						
<b>Asserção Social – 8 itens</b>	I	M	F	I	M	F
6. Age com independência e demonstra autonomia relativamente ao grupo						
17. Fala e age com ponderação						
31. Expressa com desenvoltura os seus desejos e sentimentos						
36. Reage de forma divertida e com graça						
37. Expressa as suas intenções de modo claro e direto						
40. Mantém a calma em momentos de tensão ou conflito						
43. Tem boas ideias para fazer as coisas						
44. Mostra-se determinada e motivada						
<b>Agressão – 11 itens</b>	I	M	F	I	M	F
4. Não partilha o espaço com os outros e tende a se impor						
5. Não deixa que os outros deem sugestões						
11. Gosta de irritar e provocar os companheiros						
12. É agressiva verbalmente: fala nomes, deprecia, grita, etc.						

13. É agressiva fisicamente: empurra, agarra, belisca, bate...						
14. É impulsiva: perturba ou interrompe os outros com frequência						
18. Não ouve os outros nem se dispõe a negociar						
19. Tem um comportamento de oposição: protesta, resiste a ceder, discorda...						
23. É diretiva: demonstra firmeza e determinação						
28. Dificuldade em iniciar, dirigir ou manter a atenção em uma atividade em grupo...						
39. Tende a manipular para conseguir o que deseja						
<b>Dependência – 11 itens</b>	<b>I</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>I</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
8. Precisa que os outros lhe digam o que fazer						
10. Criança mostra-se ambivalente						
20. Muda de opinião com frequência						
22. Mostra dificuldades em tomar decisões						
29. Não se envolve na atividade do grupo: participa pouco e tende a isolar-se						
30. Mantém-se distraída: parece ausente, como se sonhasse acordada.						
32. Não toma posição nos impasses ou desacordos						
34. Sensibilidade aos sinais de rejeição dos outros						
35. Receia contrariar o grupo e não exprime opiniões contrárias aos companheiros						
38. Age com timidez, mostra dificuldade em relacionar-se com os outros						
45. Obedece às ordens sem questionar						
<b>Desorganização do <i>Self</i> – 8 itens</b>	<b>I</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>I</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
15. Faz propostas que são ignoradas pelo grupo						
16. A criança é objeto de rejeição ativa pelo grupo						
24. Mostra-se ansiosa na situação de grupo						
25. Apresenta reações negativas quando contrariada						
26. Ri sem propósito e faz brincadeiras sem sentido						
27. Chama a atenção para assuntos irrelevantes e distrai o grupo						
41. Reage mal com chamadas de atenção ou críticas						
46. Irrita-se facilmente e zanga-se						

\* I = Início do ano letivo

\* M = Metade do ano letivo

\* F = Final do ano letivo

## ANEXO J

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais ou Responsáveis pelas Crianças)**

Através do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisa em Transtornos do Desenvolvimento (NIEPED) pretendemos realizar uma pesquisa com o objetivo investigar a interação social de uma criança com autismo com seus colegas de escola, ao longo de um ano letivo. Para isso será necessário dar continuidade às filmagens das interações sociais da criança com seus colegas, tanto na sala de aula quanto no pátio, realizadas pela mestranda Sígria Höher Camargo (2007) para investigar a interação social de crianças com desenvolvimento típico e atípico. Estas filmagens deverão ser realizadas em dois momentos distintos: metade e final do ano letivo.

Nenhum tipo de prejuízo ocorrerá aos participantes quanto ao seu envolvimento no estudo e desempenho escolar. Toda e qualquer informação sobre os participantes deste estudo serão confidenciais e compartilhadas somente com os pesquisadores envolvidos no projeto. Em nenhum momento da apresentação pública dos dados, os participantes serão identificados. Além disso, o projeto antecessor, realizado pela mencionada mestranda, foi submetido ao Comitê de Ética em Psicologia (CEP) do Instituto de Psicologia da UFRGS sob o número 2007/004, garantindo as exigências éticas, bem como o presente projeto também foi submetido ao referido Comitê, sob o número 2009/050. Conforme a resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, os procedimentos deste estudo representarão risco mínimo aos participantes, uma vez que não estarão sujeitos a atividades invasivas ou privativas de benefícios. As crianças serão observadas em situações naturais e atividades rotineiras da escola.

Assim que os dados forem analisados e o estudo concluído, os resultados serão fornecidos conjuntamente à escola e aos pais ou responsáveis dos participantes desta pesquisa. Os dados coletados serão arquivados por um período de cinco anos, no Instituto de Psicologia da UFRGS, sala 110, a fim de fazerem parte de um banco de dados do NIEPED, que investiga o tema da Inclusão e Autismo.

Através deste trabalho, esperamos contribuir para subsidiar programas de orientação às escolas quanto à inclusão escolar de crianças com autismo. Colocamo-nos à disposição para contribuir com a Instituição, bem como através do retorno dos resultados de pesquisa obtidos. Informações adicionais podem ser obtidas com as pesquisadoras pelos telefones

(51)3308-5449 ou (51)3022-4910. Este projeto é coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleonice Alves Bosa, do Instituto de Psicologia da UFRGS, juntamente com a psicóloga Cláudia Sanini, doutoranda do referido programa.

Atenciosamente,

Cleonice Alves Bosa

Cláudia Sanini

Instituto de Psicologia – UFRGS

Ramiro Barcelos, 2600.

-----  
Concordo com a continuidade das filmagens das interações sociais de meu filho na escola, a serem efetuadas em dois momentos: o primeiro na metade e o segundo no final do ano letivo. Informo que estou ciente da proposta deste estudo, assim como da confidencialidade acerca das informações obtidas. Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa e autorizo, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização de anotações e gravações realizadas, desde que garantida a confidencialidade.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura dos pais ou responsáveis: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## ANEXO K

Tabela 2

*Escores das Mudanças no Perfil de Competência Social nos Dois Contextos ao Longo do Ano Letivo*

Dimensões	Pátio			Sala de aula		
	I	M	F	I	M	F
<b>Sociabilidade/cooperação</b>						
1. Integra-se facilmente no grupo	2	1	3	(1)*	(2)	(2)
21. Canaliza a atenção do grupo para a tarefa	1	0	5	(1)	(0)	(0)
42. Mostra-se amigável	6	5	2	5	1	5
<b>Assertividade social</b>	<b>I</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>I</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
6. Age com independência e demonstra autonomia relativamente ao grupo	(3)	(5)	(3)	1	3	2
31. Expressa com desenvoltura os seus desejos e sentimentos	1	3	1	2	2	5
36. Reage de forma divertida e com graça	5	0	2	(3)	(0)	(0)
37. Expressa as suas intenções de modo claro e direto	5	5	1	(0)	(5)	(3)
40. Mantém a calma em momentos de tensão ou conflito	6	2	2	5	0	2
43. Tem boas ideias para fazer as coisas	(3)	(2)	(3)	5	5	2
44. Mostra-se determinada e motivada	(2)	(2)	(1)	2	2	5
<b>Agressão</b>	<b>I</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>I</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
4. Não partilha o espaço com os outros e tende a se impor	(6)	(6)	(6)	6	3	6
5. Não deixa que os outros deem sugestões	(3)	(5)	(0)	2	3	1
11. Gosta de irritar e provocar os companheiros	(0)	(0)	(7)	0	5	1
13. É agressiva fisicamente: empurra, agarra, belisca, bate...	0	1	6	0	6	3
14. É impulsiva: perturba ou interrompe os outros com frequência	(0)	(0)	(5)	3	6	1

18. Não ouve os outros nem se dispõe a negociar	(2)	(6)	(0)	6	3	3
23. É diretiva: demonstra firmeza e determinação	1	5	1	1	5	2
<b>Dependência</b>	<b>I</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>I</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
8. Precisa que os outros lhe digam o que fazer	6	3	6	(7)	(6)	(5)
30. Mantém-se distraída: parece ausente, como se sonhasse acordada.	(5)	(5)	(5)	7	3	5
34. Sensibilidade aos sinais de rejeição dos outros	(2)	(2)	(2)	2	1	5
35. Receia contrariar o grupo e não exprime opiniões contrárias aos companheiros	(2)	(5)	(0)	0	1	3
38. Age com timidez, mostra dificuldade em relacionar-se com os outros	5	7	7	(6)	(6)	(7)
45. Obedece às ordens sem questionar	7	3	3	5	2	3
<b>Desorganização do <i>self</i></b>	<b>I</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>I</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
16. A criança é objeto de rejeição ativa pelo grupo	(3)	(2)	(3)	7	5	6
24. Mostra-se ansiosa na situação de grupo	3	6	5	(3)	(5)	(3)
25. Apresenta reações negativas quando contrariada	0	3	7	3	7	3
26. Ri sem propósito e faz brincadeiras sem sentido	5	7	2	3	5	7
41. Reage mal com chamadas de atenção ou críticas	1	1	6	0	3	7
46. Irrita-se facilmente e zanga-se	(0)	(2)	(3)	3	6	5

\* Os números entre parênteses não foram analisados pelos seguintes motivos: ou não apresentaram mudanças, por serem números vizinhos (1-2; 2-3; 3-5; 5-6; 6-7); ou pela presença do escore 0 (zero) no final do ano; ou pela presença de dois ou mais 0 (zeros) ao longo do ano no mesmo item, devido ao significado neutro que possui.

## **ANEXO L**

### **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?

## **ANEXO M**

### **Entrevista sobre Crenças e Senso de Autoeficácia do Educador e de Avaliação do Programa de Acompanhamento**

1. O que você achou do Programa?
2. Que aspectos foram positivos?
3. O que você mudaria ou acrescentaria em uma experiência como esta?
4. Após a participação nesse programa, você sentiu alguma mudança em relação ao conhecimento que tem sobre o autismo para a realização do seu trabalho?
5. Após a participação nesse programa, como você está se sentindo em relação ao trabalho com o seu aluno com autismo?
6. Com a participação nesse programa, as estratégias utilizadas no trabalho com seu aluno autismo mudaram de alguma forma?

## ANEXO N

### **Estrutura do Programa de Acompanhamento**

- A intervenção foi realizada em forma de supervisões e contou com a presença da pesquisadora, da educadora que trabalha diretamente com a criança com autismo e da diretora. Eventualmente participaram dos encontros um bolsista de iniciação científica e outra educadora da escola;
- Ao bolsista de iniciação científica coube a tarefa de transcrever os encontros realizados;
- Os encontros ocorreram uma vez por semana, com uma hora de duração, tendo sido combinado previamente o dia e o turno mais adequado;
- O período total de duração do programa foi de três meses, com um total de 12 encontros. Sendo que os primeiros encontros foram destinados à familiarização com a equipe e com a atividade e os últimos encontros designados ao fechamento e desligamento da atividade e da pesquisadora;
- Foram realizadas as seguintes atividades nos encontros:
  - Leitura e discussão de textos relacionados ao autismo e sobre a educabilidade desses sujeitos;
  - Discussão das experiências relatadas pela educadora no trabalho com o aluno com autismo e sobre a relação pais-escola;
  - Discussão com base nas descrições das filmagens obtidas no Estudo 1 e que geraram o Protocolo de Análise dos Fatores que Influenciam a Interação (para maiores detalhes ver item 4.2. Protocolo de Análise dos Fatores que Influenciam a Interação, Estudo 2) e que ilustram os comportamentos da criança com autismo nas seguintes áreas: interação social, comunicação/linguagem; comportamentos repetitivos/estereotipados.

## ANEXO O

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Instituição)**

Através do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisa em Transtornos do Desenvolvimento (NIEPED) estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar as crenças das educadoras sobre o autismo e o modo como estas influenciam o senso de auto-eficácia no trabalho com este aluno, e as mudanças no senso de auto-eficácia das educadoras em função de um programa de acompanhamento à escola com esta finalidade. Espera-se com este estudo que o programa propicie maior conhecimento das educadoras sobre o aluno com autismo, melhorando, conseqüentemente, o senso de auto-eficácia em seus papéis de educadoras.

Para o desenvolvimento desse estudo será necessário realizar, nas dependências da escola, duas entrevistas e um programa de acompanhamento com as educadoras. As entrevistas serão realizadas individualmente, gravadas e transcritas, para posterior análise, e ocorrerão em dois momentos distintos: antes e após o programa mencionado. Além disso, serão agendadas nos horários em que as educadoras estejam disponíveis, a fim de não prejudicar o trabalho com seus alunos. Cada entrevista terá duração de aproximadamente 40 minutos. O programa de acompanhamento também terá como objetivo propiciar mudanças na habilidade das educadoras para reconhecer os comportamentos característicos do autismo, diferenciá-los de comportamentos que fazem parte do desenvolvimento infantil, naquela faixa de idade; e possibilitar a identificação da ocorrência de problemas de comportamento (ex: agressividade) como uma possível decorrência de dificuldades características do autismo (ex: capacidade simbólica). Este programa será realizado em 12 encontros, sendo um por semana, com duração de uma hora cada, sendo que o dia e o turno a ser realizado será combinado previamente a fim de não atrapalhar o trabalho com os alunos.

A participação nesse estudo é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa. A qualquer momento, tanto os participantes quanto a instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, bem como da instituição envolvida. Nenhum tipo de prejuízo ocorrerá aos participantes quanto ao seu envolvimento no estudo. Conforme a resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, os procedimentos deste estudo representarão risco mínimo

aos participantes, uma vez que não estarão sujeitos a atividades invasivas ou privativas de benefícios. Além disso, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Psicologia (CEP) do Instituto de Psicologia da UFRGS, sob o número 2009/050, garantindo, assim, as exigências éticas. Toda e qualquer informação sobre os participantes deste estudo serão confidenciais e compartilhadas somente com os pesquisadores envolvidos no projeto. Em nenhum momento da apresentação pública dos dados, os participantes serão identificados.

Assim que a coleta de dados for concluída e analisada, os resultados serão fornecidos conjuntamente à escola e aos educadores participantes. Os dados coletados serão arquivados, no Instituto de Psicologia da UFRGS, sala 110, a fim de fazerem parte de um banco de dados do NIEPED, que investiga o tema da Inclusão e Autismo.

Através deste trabalho, esperamos contribuir para subsidiar programas de orientação às escolas quanto à inclusão escolar de crianças com autismo. Colocamo-nos à disposição para contribuir com a Instituição, bem como através do retorno dos resultados de pesquisa obtidos. Informações adicionais podem ser obtidas com as pesquisadoras pelos telefones (51)3308-5449 ou (51)3022-4910. Este projeto é coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleonice Alves Bosa, do Instituto de Psicologia da UFRGS, juntamente com a psicóloga Cláudia Sanini, doutoranda do referido programa.

Atenciosamente,

Cleonice Alves Bosa

Cláudia Sanini

Instituto de Psicologia – UFRGS

Ramiro Barcelos, 2600.

-----

Concordo que as educadoras que trabalham nesta instituição participem do presente estudo. Informo que estou ciente dos objetivos deste estudo, assim como da confidencialidade acerca das informações prestadas. Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo, também, que serei livre para retirar o consentimento a qualquer momento sem que isso acarrete em prejuízo de qualquer ordem. Autorizo, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização das informações obtidas, desde que garantido o anonimato. Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura do Responsável pela Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## **ANEXO P**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Educadoras)**

Através do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisa em Transtorno do Desenvolvimento (NIEPED) estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar as crenças das educadoras sobre o autismo e o modo como estas influenciam o senso de auto-eficácia no trabalho com este aluno, e as mudanças no senso de autoeficácia das educadoras em função de um programa de acompanhamento à escola com esta finalidade. Espera-se com este estudo que o programa propicie maior conhecimento das educadoras sobre o aluno com autismo, melhorando, conseqüentemente, o senso de autoeficácia em seus papéis de educadoras.

Para o desenvolvimento deste estudo será necessário realizar, nas dependências da escola, um programa de acompanhamento com as educadoras, que terá como objetivo promover discussões sobre o trabalho com o aluno com autismo, propiciar mudanças na habilidade das educadoras para reconhecer os comportamentos característicos do autismo, diferenciá-los de comportamentos que fazem parte do desenvolvimento infantil, naquela faixa de idade; e possibilitar a identificação da ocorrência de problemas de comportamento (ex: agressividade) como uma possível decorrência de dificuldades características do autismo (ex: capacidade simbólica). Este programa será realizado em 12 encontros, sendo um por semana, com duração de uma hora cada, sendo que o dia e o turno a ser realizado será combinado previamente a fim de não atrapalhar o trabalho com os alunos.

A participação nesse estudo é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa. A qualquer momento, tanto os participantes quanto a instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, bem como da instituição envolvida. Nenhum tipo de prejuízo ocorrerá aos participantes quanto ao seu envolvimento no estudo. Conforme a resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, os procedimentos deste estudo representarão risco mínimo aos participantes, uma vez que não estarão sujeitos a atividades invasivas ou privativas de benefícios. Além disso, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Psicologia (CEP), do Instituto de Psicologia da UFRGS, sob o número 2009/050, garantindo, assim, as exigências éticas. Toda e qualquer informação sobre os participantes deste estudo

serão confidenciais e compartilhadas somente com os pesquisadores envolvidos no projeto. Em nenhum momento da apresentação pública dos dados, os participantes serão identificados.

Assim que a coleta de dados for concluída e analisada, os resultados serão fornecidos conjuntamente à escola e aos educadores participantes. Os dados coletados serão arquivados, no Instituto de Psicologia da UFRGS, sala 110, a fim de fazerem parte de um banco de dados do NIEPED, que investiga o tema da Inclusão e Autismo.

Através deste trabalho, esperamos contribuir para subsidiar programas de orientação às escolas quanto à inclusão escolar de crianças com autismo. Colocamo-nos à disposição para contribuir com a Instituição, bem como através do retorno dos resultados de pesquisa obtidos. Informações adicionais podem ser obtidas com as pesquisadoras pelos telefones (51)3308-5449 ou (51)3022-4910. Este projeto é coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleonice Alves Bosa, do Instituto de Psicologia da UFRGS, juntamente com a psicóloga Cláudia Sanini, doutoranda do referido programa.

Atenciosamente,

Cleonice Alves Bosa

Cláudia Sanini

Instituto de Psicologia – UFRGS

Ramiro Barcelos, 2600.

-----

Concordo em participar deste projeto e informo que estou ciente dos objetivos deste estudo, assim como da confidencialidade acerca das informações prestadas. Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo, também, que serei livre para retirar-me do projeto a qualquer momento sem que isso acarrete em prejuízo de qualquer ordem. Concordo em participar do presente estudo, bem como autorizo, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização de anotações e gravações realizadas, desde que garantida a confidencialidade e o anonimato. Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura da Educadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## ANEXO Q

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Educadora do Aluno com Autismo)**

Através do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisa em Transtorno do Desenvolvimento (NIEPED) estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar as crenças das educadoras sobre o autismo e o modo como estas influenciam o senso de auto-eficácia no trabalho com este aluno, e as mudanças no senso de auto-eficácia das educadoras em função de um programa de acompanhamento à escola com esta finalidade. Espera-se com este estudo que o programa propicie maior conhecimento das educadoras sobre o aluno com autismo, melhorando, conseqüentemente, o senso de auto-eficácia em seus papéis de educadoras.

Para o desenvolvimento desse estudo será necessário realizar, nas dependências da escola, duas entrevistas e um programa de acompanhamento com as educadoras. As entrevistas serão realizadas individualmente, gravadas e transcritas, para posterior análise, e ocorrerão em dois momentos distintos: antes e após o programa mencionado. Além disso, serão agendadas nos horários em que as educadoras estejam disponíveis, a fim de não prejudicar o trabalho com seus alunos. Cada entrevista terá duração de aproximadamente 40 minutos. O programa de acompanhamento também terá como objetivo propiciar mudanças na habilidade das educadoras para reconhecer os comportamentos característicos do autismo, diferenciá-los de comportamentos que fazem parte do desenvolvimento infantil, naquela faixa de idade; e possibilitar a identificação da ocorrência de problemas de comportamento (ex: agressividade) como uma possível decorrência de dificuldades características do autismo (ex: capacidade simbólica). Este programa será realizado em 12 encontros, sendo um por semana, com duração de uma hora cada, sendo que o dia e o turno a ser realizado será combinado previamente a fim de não atrapalhar o trabalho com os alunos.

A participação nesse estudo é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa. A qualquer momento, tanto os participantes quanto a instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, bem como da instituição envolvida. Nenhum tipo de prejuízo ocorrerá aos participantes quanto ao seu envolvimento no estudo. Conforme a resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, os procedimentos deste estudo representarão risco mínimo

aos participantes, uma vez que não estarão sujeitos a atividades invasivas ou privativas de benefícios. Além disso, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Psicologia (CEP) do Instituto de Psicologia da UFRGS, sob o número 2009/050, garantindo, assim, as exigências éticas. Toda e qualquer informação sobre os participantes deste estudo serão confidenciais e compartilhadas somente com os pesquisadores envolvidos no projeto. Em nenhum momento da apresentação pública dos dados, os participantes serão identificados.

Assim que a coleta de dados for concluída e analisada, os resultados serão fornecidos conjuntamente à escola e aos educadores participantes. Os dados coletados serão arquivados, no Instituto de Psicologia da UFRGS, sala 110, a fim de fazerem parte de um banco de dados do NIEPED, que investiga o tema da Inclusão e Autismo.

Através deste trabalho, esperamos contribuir para subsidiar programas de orientação às escolas quanto à inclusão escolar de crianças com autismo. Colocamo-nos à disposição para contribuir com a Instituição, bem como através do retorno dos resultados de pesquisa obtidos. Informações adicionais podem ser obtidas com as pesquisadoras pelos telefones (51)3308-5449 ou (51)3022-4910. Este projeto é coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleonice Alves Bosa, do Instituto de Psicologia da UFRGS, juntamente com a psicóloga Cláudia Sanini, doutoranda do referido programa.

Atenciosamente,

Cleonice Alves Bosa

Cláudia Sanini

Instituto de Psicologia – UFRGS

Ramiro Barcelos, 2600.

-----  
Concordo em participar deste projeto e informo que estou ciente dos objetivos deste estudo, assim como da confidencialidade acerca das informações prestadas. Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo, também, que serei livre para retirar-me do projeto a qualquer momento sem que isso acarrete em prejuízo de qualquer ordem. Concordo em participar do presente estudo, bem como autorizo, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização de anotações e gravações realizadas, desde que garantida a confidencialidade e o anonimato. Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura da Educadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## ANEXO R

### **Temas Abordados em cada Encontro do Programa de Acompanhamento:**

#### **I – Parte: Psicologia do Desenvolvimento.**

O objetivo dessa primeira parte foi discutir alguns aspectos fundamentais do desenvolvimento do bebê, como um parâmetro para os desvios qualitativos nos processos de comunicação e de interação social que constam na Parte II.

**1º Encontro:** Desenvolvimento típico do bebê e suas competências.

**Objetivo:** Compreender aspectos do desenvolvimento típico e do autismo.

**2º Encontro:** Responsividade Materna.

**Objetivo:** Demonstrar a importância do comportamento materno responsivo para o desenvolvimento cognitivo e social do bebê.

**3º Encontro:** Apego.

**Objetivo:** Compreender a importância do apego para o desenvolvimento social e emocional do bebê.

**4º Encontro:** A comunicação na interação bebê-educadora nos primeiros dois anos de vida.

**Objetivo:** Demonstrar a importância da comunicação no desenvolvimento infantil.

#### **II – Parte: Autismo e Educação Infantil.**

O objetivo dessa segunda parte foi apresentar as noções principais acerca do espectro do autismo para que se pudesse compreender o comportamento do aluno com autismo, na análise das observações. Esta parte envolveu, também, o exame da prática pedagógica da educadora em relação à interação do aluno com autismo e seus pares e seu envolvimento com as tarefas apresentadas.

**5º Encontro:** Sinais precoces de comprometimento no autismo.

**Objetivo:** Demonstrar os principais comportamentos do desenvolvimento infantil que estão comprometidos no autismo.

**6° e 7° Encontro:** Autismo – classificação, caracterização, sintomatologia.

**Objetivo:** Explicar o que é o autismo e caracterizá-lo.

**8° Encontro:** Autismo – curso e prognóstico.

**Objetivo:** Mostrar como o autismo pode evoluir e os prognósticos possíveis.

**9° Encontro:** Trechos transcritos de filmagens da criança com autismo na sala de aula.

**Objetivo:** Identificar as práticas que facilitam e/ou dificultam a interação da criança com seus pares, com a educadora e com a tarefa, nesse contexto.

**10° Encontro:** Trechos transcritos de filmagens da criança com autismo no pátio.

**Objetivo:** Identificar as situações no pátio que facilitaram e/ou dificultaram a interação da criança com autismo com os seus pares, com a brincadeira/atividade e/ou com a professora.

**11° Encontro:** Vídeos sobre a interação de crianças com autismo.

**Objetivo:** Demonstrar e discutir as formas de interação de crianças com autismo.

**12° Encontro:** Encerramento.

**Objetivo:** Espaço para sanar eventuais dúvidas relacionadas ao que foi abordado durante os encontros e fechamento do trabalho realizado.