

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Renata Corcini Carvalho Canabarro**

**CONSULTORIA COLABORATIVA: INFLUÊNCIAS NA  
AUTOEFICÁCIA DOCENTE E NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE  
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Santa Maria, RS  
2018



**Renata Corcini Carvalho Canabarro**

**CONSULTORIA COLABORATIVA: INFLUÊNCIAS NA AUTOEFICÁCIA DOCENTE  
E NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Carlo Schmidt

Santa Maria, RS  
2018

Canabarro, Renata Corcini Carvalho  
Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia  
docente e no processo de inclusão de alunos com  
transtorno do espectro autista / Renata Corcini Carvalho  
Canabarro.- 2018.  
222 p.; 30 cm

Orientador: Carlo Schmidt  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2018

1. Autoeficácia docente 2. Transtorno do Espectro  
Autista 3. Inclusão escolar 4. Consultoria colaborativa  
I. Schmidt, Carlo II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

---

© 2018

Todos os direitos autorais reservados a Renata Corcini Carvalho Canabarro. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.


E-mail: reccorcini@gmail.com

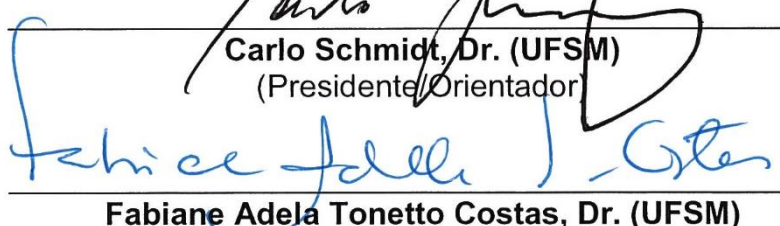
Renata Corcini Carvalho Canabarro


**CONSULTORIA COLABORATIVA: INFLUÊNCIAS NA AUTOEFICÁCIA DOCENTE  
E NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA**


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Educação**.

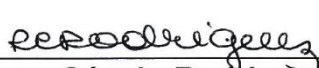
Aprovado em 15 de agosto de 2018:

  
\_\_\_\_\_  
**Carlo Schmidt, Dr. (UFSM)**  
(Presidente Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
**Fabiane Adela Tonetto Costas, Dr. (UFSM)**

  
\_\_\_\_\_  
**Silvia Maria de Oliveira Pavão, Dr. (UFSM)**

  
\_\_\_\_\_  
**Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira, Dr. (UPM)**

  
\_\_\_\_\_  
**Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez, Dr. (UFPEL)**

Santa Maria, RS  
2018



## AGRADECIMENTOS

A Deus e a Mãe Maria! Minha fé sempre presente comigo em todos meus caminhos!

Ao José, meu amor, por aceitar em adiar alguns de nossos planos de família, por compreender minhas ausências, por ser aconchego ao final de cada dia, por ser um incentivador do meu crescimento acadêmico/profissional e por me fazer compreender e vivenciar que "meu" e "teu" na verdade são "nossos". Nossos sonhos, nossas buscas e nossas conquistas! Te amo!

À minha família, o meu alicerce! Aos meus pais, Mario e Terezinha, por serem a essência do que eu compreendo por cuidado, amor incondicional, luta e persistência para educar e proporcionar condições de ter acesso à educação! Aos meus irmãos, Franklin e Mario Luiz, pelo eterno cuidado confortante com a caçula. Ao Frank pelo assessoramento gráfico também!

À minha Dinda Vitinha, sempre tão presente na minha vida, minha segunda mãe! Infelizmente, hoje não tenho tua presença física, mas você está presente em quem eu sou. Teus ensinamentos, minhas memórias, meu amor por ti, continuam comigo!

Ao meu orientador Carlo! "Obrigada" assume muitas dimensões quando direcionado a ti! Meu agradecimento ultrapassa o que aprendi contigo em termos de conhecimentos e orientação de pesquisa. Agradeço por acreditar em mim, pela paciência, pelo apoio e pelas palavras nas horas difíceis, pelas leituras, orientações e respostas realizadas a qualquer momento e sempre que precisei, por ser um grande professor e amigo para mim!

À minha incansável assistente de pesquisa Natane! Obrigada por seu tempo, sua disponibilidade, sua presença e seu envolvimento com as coletas de dados e transcrições das entrevistas, com ou sem bolsa. Obrigada por persistir!

Aos gestores, aos professores, às profissionais de apoio/estagiárias, às mães e aos alunos com TEA da escola municipal em que realizei minha pesquisa! Não tenho palavras para agradecer o acolhimento, a receptividade, o envolvimento e a colaboração no desenvolvimento do nosso estudo!

Às professoras membros da banca, Silvia, Fabiane Costas, Rita, Maria Cristina, Fabiane Bridi e Mônica, por terem aceitado o convite para leitura e avaliação da minha Tese. Por aceitarem em compartilhar seus conhecimentos e contribuir para a qualificação do meu estudo!

À professora Maria Cristina, também pela colaboração e parceria tanto na adaptação transcultural da escala *ASSET*, quanto na análise dos dados do *ASR*. Seu assessoramento foi significativo e essencial para a concretização desses processos!

Aos colegas do Grupo EdEA pelos momentos e aprendizagens compartilhados! Em especial à Daniele, Elisângela, Joise, Fabiane, Natane e Carlo pelas noites de estudo no processo de adaptação transcultural da escala *ASSET*. Em especial também às colegas Jéssica, Tatiane e Fabiane que foram sempre presentes nas minhas vivências de doutoramento e grandes amigas!

Ao Curso de Psicologia da FISMA, representado pela coordenadora Tatiane, pela professora Luciane e pelas acadêmicas Gelva e Júlia. A colaboração de vocês foi fundamental para meu estudo!

Às colegas do Curso de Educação Especial Eliana, Roberta, Fabiane, Cinara e Michele que a vida se encarregou em mantê-las perto, mesmo quando distantes fisicamente. Obrigada pela amizade, pelo incentivo e por serem profissionais que são referências para mim!

À minha querida amiga e colega Sandra que se revela a cada dia como a presença de uma irmã em minha vida! Obrigada pelo teu empenho em colaborar com o estudo e por muitas vezes priorizá-lo mesmo quando haviam outros interesses competindo. Admiro teu crescimento profissional e a compreensão teórica que você demonstra a partir dos direcionamentos práticos que estabelece!

Aos colegas, amigos, alunos e às famílias das escolas EMEF José Paim de Oliveira e EMEF Sérgio Lopes e aos colegas da Secretaria de Município da Educação. Obrigada por acreditarem que a formação continuada é fonte para qualificação das práticas pedagógicas, por me incentivarem, me compreenderem e me apoiarem neste percurso!

À Patrícia, amiga e colega! Obrigada pela amizade, pela compreensão, pelo apoio, pela garra, pela capacidade de lidar brilhantemente e sobriamente com as adversidades, pelo seu profissionalismo, pela relação de confiança que estabelecemos que me possibilitaram ter a segurança de não estar presente, quando necessário, mesmo assim me sentir representada!

Aos meus alunos com Transtorno do Espectro Autista (La., De., Lu,...) muito obrigada pelas experiências vivenciadas, pelas aprendizagens camufladas de ensino, pelas angústias nas incertezas que me impulsionaram na realização deste estudo, mas acima de tudo pela alegria de compartilhar o desenvolvimento de vocês e comprovar que nossos estudos e buscas pela qualificação do processo de inclusão são legítimos!



## RESUMO

### CONSULTORIA COLABORATIVA: INFLUÊNCIAS NA AUTOEFICÁCIA DOCENTE E NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

AUTOR: Renata Corcini Carvalho Canabarro  
ORIENTADOR: Carlo Schmidt

Conforme a Teoria Social Cognitiva, o senso de autoeficácia docente não é referente as habilidades que se possui, mas ao julgamento de sentir-se capaz para desenvolver a ação pedagógica de forma eficaz. Assim, a percepção de confiança em relação à prática profissional pode interferir na escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e afetar a motivação e a atuação do professor frente às situações desafiantes do processo de inclusão desse alunado. Nesta perspectiva, o presente estudo propôs avaliar as influências do processo de consultoria colaborativa sobre o senso de autoeficácia docente de uma professora de educação especial que atua com alunos com Transtorno do Espectro Autista. Esse objetivo central se desdobrou em outros mais específicos: realizar a tradução e a adaptação transcultural da *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)* para a língua portuguesa do Brasil; desenvolver o processo de consultoria colaborativa na área do TEA juntamente com a professora de educação especial; e verificar a relação das ações da professora de educação especial, decorrentes da consultoria colaborativa, com a qualidade do processo de inclusão de alunos com TEA. Para além dos objetivos previstos também foram considerados os seguintes objetivos específicos: verificar indicadores do senso de autoeficácia docente da professora de educação especial em relação a inserção da consultoria colaborativa; e analisar a influência de fatores emocionais e comportamentais da professora de educação especial e dos alunos com TEA sobre o senso de autoeficácia docente, relacionado ao desenvolvimento da consultoria colaborativa. O delineamento da pesquisa constituiu-se como estudo de caso único integrado, por envolver um único caso (professora de educação especial), mas a atenção também foi direcionada a uma subunidade de análise (alunos com TEA). A consultoria colaborativa foi desenvolvida pela pesquisadora numa escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS, através de 15 encontros presenciais com a professora de educação especial responsável pelo Atendimento Educacional Especializado de dois alunos com TEA. A fim de identificar as influências da consultoria colaborativa sobre a autoeficácia docente, foi utilizada a “Escala de autoeficácia para professores de alunos com autismo (ASSET)”, traduzida e adaptada à cultura brasileira, antes (pré-teste) e após (pós-teste) a sua realização, bem como, através de outras medidas da participante e dos alunos com TEA, sendo seus dados submetidos a análise quanti-qualitativa. Os resultados mostram um aumento da autoeficácia docente percebida pela professora de educação especial e evidenciam algumas relações significativas entre as ações docentes e o processo de inclusão dos alunos com TEA. Infere-se que as próprias peculiaridades da consultoria colaborativa, bem como, que as situações planejadas e as incidentais, decorrentes deste processo, podem ter favorecido a ampliação de informações sobre as fontes de desenvolvimento da autoeficácia (experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados físicos/emocionais) favorecendo a influência positiva sobre o fortalecimento da autoeficácia. Apesar de variações nos escores de alguns itens pontuais da escala, a elevação da percepção de autoeficácia manteve-se mesmo após a conclusão da consultoria colaborativa, conforme apontam os dados de *follow-up*, realizado com intervalo de 5 meses.

**Palavras-chave:** Autoeficácia docente. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão escolar. Consultoria colaborativa.



## ABSTRACT

### COLLABORATIVE CONSULTING: INFLUENCES ON SELF-EFFICACY FACULTY AND PROCESS OF INCLUSION OF PUPILS WITH SPECTRUM DISORDER AUTISTA

AUTHOR: Renata Corcini Carvalho Canabarro  
ADVISOR: Carlo Schmidt

According to the Social Cognitive Theory, the sense of teacher self-efficacy does not refer to the abilities one possesses, but to the judgment of feeling capable of developing pedagogical action effectively. Thus, the perception of trust regarding professional practice can interfere in the schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and affect the motivation and role of the teacher when facing challenging situations of the inclusion of these students. In this perspective, the present study proposed to evaluate the influences of the process of collaborative consultation on the sense of teacher self-efficacy of a special education teacher who works with students with ASD. This central objective was divided into other more specific ones: to carry out the translation and cross-cultural adaptation of the Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET) to Brazilian Portuguese; to develop the collaborative consultation process in the ASD area along with the special education teacher; and to verify the quality of the inclusion process of students with ASD and its relation with the actions of the special education teacher resulting from collaborative consulting. In addition to the objectives, the following specific objectives were also considered: verifying indicators of teachers' sense of self-efficacy of the special education teacher in relation to the insertion of collaborative consulting; and to analyze the influence of emotional and behavioral factors of the special education teacher and students with ASD on the sense of teacher self-efficacy related to the development of collaborative consulting. The research design consisted of a single integrated case study since it involved a single case (special education teacher), although it focused on an analysis subunit (students with ASD). The collaborative consultation was developed in a Primary School of the *Rede Municipal de Ensino* of Santa Maria-RS using 15 face-to-face meetings with the special education teacher responsible for the Special Education Service of two students with ASD. The influences of collaborative consultation on teacher self-efficacy were identified by ASSET, translated, and adapted to Brazilian culture before (pre-test) and after (post-test), as well as, through other measures of the participant and students with ASD. Data were submitted to quanti-qualitative analysis. Results showed an increase in teacher self-efficacy perceived by the special education teacher and revealed some significant relationships between the teaching actions and inclusion process of students with ASD. Peculiarities of collaborative consultation and the planned and incidental situations resulting from this process may have favored the expansion of information about the sources of self-efficacy development (direct experience, vicarious experience, social persuasion, and physical/emotional states) favoring positive influence on strengthening self-efficacy. Despite variations in the scores of some point items on the scale, elevation of the perception of self-efficacy was maintained even after the collaborative consultation was completed, as the follow-up data indicated, with a 5-month interval.

**Keywords:** Teacher self-efficacy. Autism Spectrum Disorder. School inclusion. Collaborative consultation.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo representativo da reciprocidade triádica .....	48
Figura 2 – Fluxograma do estudo.....	64
Figura 3 – Fluxograma dos instrumentos (Fase Pré-Intervenção).....	66
Figura 4 – Fluxograma dos instrumentos (Fases: Intervenção, Pós-Intervenção e <i>Follow-up</i> ) .....	67



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Artigos incluídos no domínio “autoeficácia docente” .....	52
Tabela 2 – Ações formativas propostas pela professora de educação especial .....	77
Tabela 3 – Matriz empírica de conteúdos para Curso de Formação Profissional para o Atendimento Educacional de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo .....	78
Tabela 4 – Resultados comparativos em frequência e porcentagem entre as retrotraduções dos itens da escala <i>ASSET</i> .....	90
Tabela 5 – Resultados globais comparativos da análise de equivalência semântica entre as retrotraduções dos itens da escala <i>ASSET</i> .....	93
Tabela 6 – Alterações e adaptações realizadas entre a etapa de tradução e etapa de avaliação semântica para a versão síntese .....	94
Tabela 7 – Adequações realizadas após a etapa do estudo piloto e descrição dos itens da versão final .....	97
Tabela 8 – Resultado do Inventário de Problemas de Comportamento (Aluno V. M.) .....	102
Tabela 9 – Resultado do Inventário de Problemas de Comportamento (Aluno W.) .....	105
Tabela 10 – Estrutura da Consultoria Colaborativa .....	109





## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escalas de Funções Adaptativas ( <i>ASR</i> ) .....	106
Gráfico 2 – Escalas das Síndromes ( <i>ASR</i> ) .....	107
Gráfico 3 – Escalas Orientadas pelo DSM ( <i>ASR</i> ) .....	108
Gráfico 4 – Avaliação do escore geral da <i>ASSET</i> nas fases Pré e Pós-Intervenção .....	131
Gráfico 5 – Avaliação dos itens da <i>ASSET</i> nas fases Pré e Pós-Intervenção.....	150
Gráfico 6 – Variação dos escores dos itens da <i>ASSET</i> nas fases Pós-Intervenção e <i>Follow-up</i> .....	178



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPE	Atendimento e Assessoria Psicopedagógica Especializada
ADM	<i>Assessment Data Manager</i>
AE	Autoeficácia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	<i>American Psychiatric Association</i> (Associação Americana de Psiquiatria)
Art.	Artigo
ASR	<i>Adult Self-Report for Ages 18-19</i> (Inventário de autoavaliação para adultos de 18 a 59 anos)
ASSET	<i>Autism Self-Efficacy Scale for Teachers</i> (Escala de autoeficácia para professores de alunos com autismo)
ASST	<i>Autism Attitude Scale for Teachers</i>
BPI	<i>Behavior Problems Inventory</i>
CA	Completamente Alterado
CMESM	Conselho Municipal de Educação de Santa Maria
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil
CARS	<i>Childhood Autism Rating Scale</i>
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
Comp.	Comportamento
Dr	Doutor
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
E1	Entrevista 1
E2	Entrevista 2
EdEA	Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FISMA	Faculdade Integrada de Santa Maria
FT	Frequência Total
GT	Gravidade Total
I	Inalterado
IAACA	Autoavaliação do comportamento para adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPC	Inventário de Problemas de Comportamento
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação
MA	Muito Alterado
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PA	Pouco Alterado

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PRAEM	Programa de Atendimento Especializado Municipal
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal
RME	Rede Municipal de Educação
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SCG	Significado Conotativo/Geral
SDR	Significado Denotativo/Referencial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SMEd	Secretaria de Município da Educação
TCLE	Termo Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
TES	<i>Teacher Efficacy Scale</i>
TSC	Teoria Social Cognitiva
TSES	<i>Teachers' Sense of Self-Efficacy</i>
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TISES	<i>Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale</i>
T1	Tradução 1
T2	Tradução 2
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
VE	Variáveis Estranhas
VI	Variável Independente
VD	Variável Dependente

## SUMÁRIO

	<b>ENTRELINHAS DO PROCESSO DE DOUTORAMENTO .....</b>	<b>21</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>37</b>
2.1	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	37
2.2	EDUCAÇÃO ESPECIAL, PROCESSO DE INCLUSÃO E CONSULTORIA COLABORATIVA.....	41
2.3	AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA ÁREA DO TEA .....	47
<b>3</b>	<b>MÉTODO.....</b>	<b>61</b>
3.1	OBJETIVOS .....	61
3.1.1	<b>Objetivo Geral .....</b>	<b>61</b>
3.1.2	<b>Objetivos Específicos .....</b>	<b>61</b>
3.2	DELINEAMENTO .....	62
3.3	PARTICIPANTES .....	65
3.4	INSTRUMENTOS.....	65
3.4.1	<b>Questionários para análise da equivalência semântica .....</b>	<b>68</b>
3.4.2	<b>Formulários para análise da equivalência semântica.....</b>	<b>68</b>
3.4.3	<b>Versão preliminar da escala <i>ASSET</i> na língua portuguesa (Estudo Piloto).....</b>	<b>69</b>
3.4.4	<b>Roteiro de entrevista sobre a caracterização da professora de educação especial.....</b>	<b>69</b>
3.4.5	<b>Escala de Autoeficácia para Professores de Alunos com Autismo (<i>ASSET</i>).....</b>	<b>70</b>
3.4.6	<b>Roteiro de entrevista sobre habilidades docentes na área do Transtorno do Espectro Autista (TEA).....</b>	<b>70</b>
3.4.7	<b>Questionário de caracterização da escola e dos alunos com TEA.....</b>	<b>71</b>
3.4.8	<b>Inventário de autoavaliação para adultos de 18 a 59 anos (<i>ASR</i>).....</b>	<b>71</b>
3.4.9	<b>Inventário de problemas de comportamento (<i>IPC</i>) .....</b>	<b>72</b>
3.4.10	<b>Diário de Campo .....</b>	<b>72</b>
3.5	PROCEDIMENTOS E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	73
3.5.1	<b>Fase pré-intervenção .....</b>	<b>73</b>
3.5.2	<b>Fase de intervenção .....</b>	<b>77</b>
3.5.3	<b>Fase pós-intervenção.....</b>	<b>80</b>
3.5.4	<b>Fase de <i>follow-up</i>.....</b>	<b>82</b>
3.6	ANÁLISE DE DADOS.....	82
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>89</b>
4.1	TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DA <i>AUTISM SELF-EFFICACY SCALE FOR TEACHERS (ASSET)</i> .....	89
4.2	DESENVOLVIMENTO CONSULTORIA COLABORATIVA E SUAS INFLUÊNCIAS NA AUTOEFICÁCIA DOCENTE E NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....	98
4.2.1	<b>Caracterização da Escola .....</b>	<b>98</b>
4.2.2	<b>Caracterização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) .....</b>	<b>99</b>
4.2.2.1	<i>Aluno V. M.</i> .....	100

4.2.2.2	<i>Aluno W</i> .....	102
4.2.3	<b>Caracterização da professora de educação especial</b> .....	105
4.2.4	<b>Caracterização da consultoria colaborativa</b> .....	109
4.2.5	<b>Consultoria Colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista</b> .....	130
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	181
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	187
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS PARA ANÁLISE DA EQUIVALÊNCIA SEMÂNTICA</b> .....	201
	<b>APÊNDICE B – FORMULÁRIOS PARA ANÁLISE DA EQUIVALÊNCIA SEMÂNTICA</b> .....	206
	<b>APÊNDICE C – VERSÃO PRELIMINAR DA ESCALA ASSET NA LÍNGUA PORTUGUESA (Estudo Piloto)</b> .....	209
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> ...	211
	<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE HABILIDADES DOCENTES NA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)</b> .....	213
	<b>APÊNDICE F – RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DA ESCALA ASSET</b> .....	215
	<b>ANEXO A – ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA PROFESSORES DE ALUNOS COM AUTISMO (ASSET)</b> .....	217
	<b>ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS ALUNOS COM TEA</b> .....	218
	<b>ANEXO C – REGISTRO DO CONTATO ESTABELECIDO COM A AUTORA PRINCIPAL DA ESCALA ASSET, LISA RUBLE</b> .....	222

## ENTRELINHAS DO PROCESSO DE DOUTORAMENTO

[...] Enquanto todo mundo espera a cura do mal  
E a loucura finge que isso tudo é normal  
Eu finjo ter paciência  
E o mundo vai girando cada vez mais veloz  
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós  
Um pouco mais de paciência

Será que é tempo que lhe falta pra perceber  
Será que temos esse tempo pra perder  
E quem quer saber  
A vida é tão rara (Tão rara)

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma  
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma  
Eu sei, a vida não para (a vida não para não) [...]  
(LENINE, 2009, s/p)

A presente tese não apresenta uma trajetória linear de formação como a maioria dos estudos, em que as temáticas começam a ser problematizadas na graduação, são aprofundadas no mestrado e culminam com o doutorado. Não! Essa, definitivamente, não é a minha trajetória, não é a trajetória na qual se constituiu a minha tese!

Minha formação em nível de graduação e pós-graduação focalizou a área da deficiência intelectual. Desde a conclusão do meu mestrado, passaram-se nove anos até meu ingresso no curso de doutorado, para alguns é muito tempo, para mim, o tempo necessário! Absorvida pelo envolvimento com o contexto de atuação prática na área da Educação Especial não encontrava tempo e demandas motivacionais para meu retorno aos bancos da academia, mas no ano de 2012 fui encontrada, tive minha primeira experiência<sup>1</sup> com uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em processo de inclusão. Não tenho dúvidas de que esta experiência e as demais, envolvendo alunos com TEA, me impulsionaram a ir em busca de um caminho que era inevitável de ser percorrido e tenho a certeza de que mudaram o rumo do meu enfoque em pesquisa, pois fui “tocada” pelo TEA!

---

<sup>1</sup> “Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Ingressei no curso de doutorado. De início, identifiquei que meu projeto não apresentava a originalidade intencionada e não havia como seguir com aquela problemática de pesquisa. Isso se configurou num problema inicial. Não fui a primeira pesquisadora a vivenciar essa sensação de perda. Quando olhamos o processo de doutoramento com o foco exclusivo na pesquisa, o que nos resta quando perdemos nossa intenção de pesquisa?

Meu envolvimento com as disciplinas e com o Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo (EdEA) possibilitou não apenas aprofundar meus conhecimentos, mas também contribuiu para uma aprendizagem diferenciada: “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Essas relações possibilitaram com que eu voltasse o olhar para minha formação, não mais pelo olhar da falta, mas pelo olhar do processo. Sempre soube a importância do doutorado, mas passei a enxergar meu processo de doutoramento para além do conhecimento que estava construindo, para além da qualificação da minha prática pedagógica, para além do título de doutorado. A possibilidade de pensar além da pesquisa em si, o seu processo, o meu processo em desenvolvimento de pesquisa, me fez compreender que existe outra forma de vivenciar o doutorado.

Conforme Bondía (2002, p. 24),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Como num quebra-cabeça, aos poucos, as peças foram se encaixando. No entanto, constatei que diferente de um jogo convencional, na vida e na pesquisa as peças não estavam previamente dispostas ao alcance da minha mão, não havia uma representação estável a ser montada. As minhas vivências foram combustores dessas peças, mas a maioria delas não foi encaixada, pois não me “tocaram”. Algumas peças ficaram à espreita, na caixa de memórias, esperando algum dia assumirem significado ao se conectarem a outras vivências que se constituam como experiências.



Já as peças que lancei mão no meu processo de doutoramento tiveram seu contorno delineado pelas minhas experiências que impulsionaram minhas escolhas, meus (des)caminhos. (Des)caminhos? Não utilizo o prefixo “des” no sentido de negação dos meus caminhos, mas no sentido de não continuidade à estabilidade que poderia manter em pesquisa, caso não tivesse escolhido, caso não tivesse sido “tocada” pelo TEA. Apesar da possível insegurança que a não continuidade poderia gerar, minhas experiências me impulsionaram a trilhá-los, mesmo que isso custasse a segurança de caminhos estáveis.

Em minha caminhada, diferentes peças da vida profissional, pessoal e acadêmica, por vezes, pareciam não se encaixar. Lembro-me das palavras de uma colega de mestrado: “uma dissertação não é somente um projeto de pesquisa, mas um projeto de vida”. Lembro, também, que apesar de concordar com ela, naquele momento suas palavras não assumiram o significado que hoje possuem para mim. Hoje, compreendo que o mencionado “projeto de vida” não significa apenas que o projeto de pesquisa se configura a partir das experiências do pesquisador, mas porque ele passa a constituir parte de sua própria vida, ora como figura central do quebra-cabeças, ora como plano de fundo.

Vida acadêmica, vida profissional e vida pessoal, cada qual sedenta por aproveitar todas as oportunidades, por viver! E se fosse cada uma por vez? Ah... que maravilha seria viver! Mas, não é! Aprendi que “[...] o mundo vai girando cada vez mais veloz [...]”, aprendi que “[...] a gente espera do mundo e o mundo espera de nós [...]”, enfim, aprendi que “[...] a vida não para” (LENINE, 2009, s/p)! Aprendi? É, pode até ser que eu já soubesse, mas o tempo não me deixava perceber, foi necessária a falta dele! A intensidade da vida, cerceada pelos limites do tempo, por vezes parecia gritar que eram muitas peças a serem montadas, mas como selecioná-las? Como priorizar entre acadêmico, profissional e pessoal, se cada parte era importante, se todas constituíam o quebra-cabeça da minha vida?

A concretização da presente tese é o resultado, tanto de um processo de pesquisa, quanto de um processo de vida, de escolhas, da necessidade de priorizar o processo de doutoramento em alguns momentos, de aceitar que às vezes também era necessário um afastamento temporário em função de outras demandas. No quebra-cabeça da vida, sem dicas de montagem, aprendi que não há peças mais e menos importantes, mas no momento do jogo, conforme vamos organizando-as para formar a representação, algumas ganham temporariamente relevância, porém é

exatamente este agrupamento que facilita a visualização do espaço que cada peça deverá ocupar na composição do quebra-cabeça. Não me restam dúvidas que esta foi uma das aprendizagens mais difíceis no meu processo de doutoramento! Mas, não menos gratificante!

Destaco que esta relação metafórica com a representação do quebra-cabeça para materializar a escrita das entrelinhas do meu processo de doutoramento, as quais escrevo mais endereçada a mim, do que ao próprio leitor, também está relacionada com a temática que fomenta seu desenvolvimento, o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O quebra-cabeça é um dos símbolos mundiais que representa o TEA apresentando inúmeros significados: envolve peças de diferentes formas que simbolizam a sua complexidade, o continuum de manifestações que caracterizam o espectro autista; as próprias peças que faltam para a compreensão das suas causas; a facilidade que pessoas com TEA possuem para jogar quebra-cabeça, devido ao seu estilo cognitivo centrado no detalhe, nas partes; dentre outros.

Considerando este contexto, metaforicamente as peças do quebra-cabeça se constituem como o delineamento dos momentos do estudo, o qual acaba emergindo da própria complexidade do quebra-cabeça do TEA, no sentido de focar a relação entre a proposta de consultoria colaborativa na área do Transtorno do Espectro Autista e a autoeficácia docente. Assim, ao corporificar a tese fui montando o quebra-cabeça, mas essa representação continuará fluídica, pois no decorrer do processo, do seu desenvolvimento, me deparei com peças que não estavam contornadas no desenho da análise e que poderão se constituir como outras possibilidades em pesquisa.

## 1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) define que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (Art. 5º), portanto, os direitos e deveres legais referem-se a todos, sem diferenciação a qualquer grupo de pessoas, o que poderia limitar o direito de igualdade. Dentre os direitos sociais assegurados, está o direito à Educação (Art. 6º), o qual “[...] é dever do Estado e da família [...]” (Art. 205), devendo ser assegurado “[...] à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade [...]” (Art. 227).

Somente vinte anos depois de sancionada a Lei Maior, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) e dos atos normativos que lhe sucederam, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram ter efetivamente “pela primeira vez garantida a sua escolarização. Um ‘nascimento simbólico’ para estas crianças e adolescentes no campo da legislação educacional” (VASQUES, 2011, p. 08).

O impacto deste direito concretizado a partir de 2008 e reafirmado em 2012, através da Lei Nº 12.764/2012<sup>2</sup> (BRASIL, 2012), que estabelece à pessoa com TEA os direitos equivalentes à pessoa com deficiência, dentre eles, o direito à educação, pode ser analisado quantitativamente por meio dos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2016a): em 2009 havia 48.654 alunos com TEA incluídos na Educação Básica. Em 2013 esse número aumentou para 60.536 matrículas, e em 2015 passou a 84.012 matrículas. Constata-se, que entre os anos de 2009 e 2013 houve um aumento de 11.882 novas matrículas e entre os anos de 2013 e 2015, o aumento foi de 23.476 matrículas. Portanto, num período de seis anos, o incremento de 35.358 matrículas de alunos com TEA nas escolas de Educação Básica, revela que o processo de inclusão desses alunos tem se constituído como uma experiência nova para muitos professores. Já os estudos que analisam qualitativamente as práticas estabelecidas no contexto de sala de aula, têm revelado a falta de formação docente para a escolarização de estudantes com TEA (LOPES, 2011; PRAÇA, 2011; SANINI, 2011).

Na perspectiva inclusiva, a educação especial reconfigura seu modelo de atendimento deixando de organizar-se de forma paralela ao ensino regular, passando a constituir a proposta pedagógica da escola por intermédio da oferta do Atendimento

---

<sup>2</sup> Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Educacional Especializado (AEE). Portanto, a educação especial se caracteriza como uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e modalidades de educação na busca da concretização do processo de inclusão.

A garantia de oferta do AEE estabelecida na Constituição Federal (Art. 208) (BRASIL, 1988) e ratificada na Lei de Diretrizes e Bases, Lei Nº 9.394/96 (Art. 58, § 1) (BRASIL, 1996), ganha delineamento prático através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), clarificando a sua função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) estabelece, ainda, que para além do atendimento às especificidades dos alunos, o professor do AEE deve ser um articulador do processo de inclusão ao direcionar suas ações “no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orientar a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008, p. 09, grifo nosso).

Nesse sentido, o professor do AEE, ao superar o isolamento proporcionado pelas paredes da sala de recursos, estabelece (inter)ações com vários segmentos envolvidos com o processo de inclusão, dentre eles, os professores de sala de aula. Esta relação necessária é ratificada pela Resolução CNE/CEB Nº4/2009 ao definir as atribuições do professor do AEE, o qual deve “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Art. 13, inciso VIII) (BRASIL, 2009, grifo nosso).

A “formação continuada”, o “desenvolvimento de práticas colaborativas” e a disponibilização de “estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” podem se constituir como estratégias do AEE frente à dificuldade no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, decorrente da falta de formação dos professores de sala de aula. No entanto, será que o professor de educação especial possui conhecimentos e se sente em condições de implementar o AEE para alunos com TEA? O que se tem pensado e produzido em relação à formação de professores do AEE de alunos com TEA?

No estudo de Pereira (2014), a autora destaca sua experiência como mediadora na formação continuada dos professores do AEE do município de Natal/RN. Ela relata que os docentes manifestavam suas angústias frente às demandas específicas dos alunos com TEA, suas dificuldades em propor objetivos, atividades e recursos coerentes com as necessidades educacionais e comportamentais apresentadas por esses alunos.

Guasselli (2014), ao investigar a formação continuada em educação especial e a relação do trabalho docente na Educação Básica, concluiu que alguns conhecimentos podem estar ausentes da academia, atendendo parcialmente ao que o professor necessita saber no âmbito da educação especial. Fica evidenciado, a partir da fala das professoras participantes do estudo, que os conhecimentos não supriram a necessidade de informações para o dia a dia do processo de inclusão na Educação Básica. A pesquisadora constatou, ainda, que não há negação dos aspectos teóricos, mas também não são evidenciados como aspecto primordial para a ação pedagógica, pois no cotidiano os professores seguem tomando decisões embasadas nas suas experiências docentes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) e os atos normativos subsequentes também definem o público-alvo<sup>3</sup> do AEE e as funções a serem desenvolvidas no contexto desse atendimento. Contudo, não apresentam definições claras em relação às especificidades da formação dos professores da Educação Especial.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) estabelece que para atuar no AEE “[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 11). Já a Resolução CNE/CEB N°4/2009 (BRASIL, 2009) prevê que “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Art. 12).

O caráter generalista estabelecido nas normatizações para a formação do professor de AEE é reforçado pelo modelo de atendimento proposto que “faz do professor de educação especial um multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade” (GARCIA, 2013,

---

<sup>3</sup> [...] alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades / superdotação (BRASIL, 2008, p. 09).

p. 115). No entanto, será que as formações de professores na área da Educação Especial contemplam este perfil profissional de conhecimento “multifuncional”? Conforme Baptista (2011, p. 5), o desafio

[...] está predominantemente associado à dimensão da formação (como formar esse novo profissional que ainda não existe?) e à requalificação (trata-se de uma tarefa para a qual devemos contar com profissionais que existem e que estão em campo, mas que devem construir capacidades que possivelmente ainda lhes são estranhas).

Considerando a necessidade de ampliação da formação continuada para a oferta do AEE, o Ministério da Educação (MEC), por meio da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), a qual foi integrada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), articula formações para os professores da rede pública de Educação Básica, como os Programas Educação Inclusiva: direito à diversidade<sup>4</sup> e formação continuada de professores na educação especial<sup>5</sup>.

Bertazzo (2015) tece considerações sobre o Seminário Nacional de Formação dos Coordenadores Municipais e Dirigentes proposto pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Segundo a autora, a formação ocorria anualmente, com carga horária de 40 horas, sendo dividida em 10 palestras. Além disso, ela destaca que a temática do Transtorno do Espectro Autista foi contemplada em alguns dos seminários realizados, por meio de palestras com aproximadamente 4 horas, enfatizando que: nem todos os palestrantes tinham formação específica na área do TEA; a carga horária prevista não era suficiente para uma formação abrangente na área; e a cada nova oferta do curso, os conhecimentos não podiam ser aprofundados, não sendo previsto seguimento do que já havia sido ofertado, pois o público variava a cada nova edição.

Bridi (2012) analisou a configuração da formação continuada de professores no campo da educação especial, a partir do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007) e do Curso de Especialização

---

<sup>4</sup> Programa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que objetiva “Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2016b, s/p).

<sup>5</sup> Programa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que objetiva “Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES” (BRASIL, 2016c, s/p).

para Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2010), no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Os cursos integram o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e se constituem como formação continuada e em serviço. A autora constatou que muitos professores têm acesso à formação continuada pela sua oferta na modalidade a distância, entretanto sugere uma fragilidade na avaliação da efetividade destas propostas na constituição das práticas educacionais. Ressalta, ainda, que apesar de haver respaldo normativo referente à articulação do AEE com o ensino comum, as ações das formações não abordam conteúdos que contemplem esta temática e nem propiciam reflexões sobre esta possível articulação.

Nesta perspectiva, compreende-se que o avanço na oferta de formação não elimina os desafios da educação inclusiva, não devendo ser usado como ferramenta discursiva para justificar que o contexto educacional está “preparado” para o atendimento do público-alvo da educação especial. Nesse sentido, Garcia (2013, p. 110) atenta para essa possível estratégia política:

A mudança de modelo burocrático para uma gestão gerencial transfere aos professores não só a responsabilidade por sua própria profissionalização, mediante a busca individual de formação, mas também pelo alcance dos objetivos e metas da própria política. Caso ele não tenha sucesso, isso recai sobre a competência docente.

Outra estratégia governamental para ampliar o acesso dos professores ao conhecimento elaborado é o acervo de produções bibliográficas na área da Educação Especial, disponível no Catálogo de Publicações do Portal do MEC (BRASIL, 2015). Ao analisá-lo, foram identificados diversos materiais para subsidiar a prática pedagógica de professores e apoiar a escola na atuação educacional com alunos surdos, surdocegos, com altas habilidades/superdotação, com deficiência múltipla, física, visual e intelectual.

A coleção "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar", que se constitui como ação conjunta entre a Universidade Federal do Ceará e a Secretaria de Educação Especial, apresenta o único material do portal referente ao aluno com Transtorno do Espectro Autista. O volume intitulado “Transtornos Globais do Desenvolvimento” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010) versa sobre as diferentes compreensões do autismo, a definição dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e dos transtornos que lhe constituem, os aspectos importantes para sua

escolarização e aprendizagem. Os conhecimentos estruturados se constituem como fundamentais tanto para o professor de sala de aula, quanto para o professor do AEE, sendo que apesar da obra não ser específica ao AEE de alunos com TEA, os autores dedicam um item sucinto para esta temática, destacando que:

O professor do AEE poderá contribuir orientando os profissionais da escola na elaboração das estratégias no cotidiano escolar, na elaboração de recursos e na organização da rotina, de acordo com as peculiaridades de cada aluno e de cada escola. Os alunos com TGD deverão frequentar o AEE quando forem identificadas necessidades educacionais específicas que demandem a oferta desse atendimento, beneficiando-se das atividades e dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, disponibilizados nas salas de recursos multifuncionais (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 38).

Ao analisar o Art. 13 da Resolução CNE/CEB N° 4/2009, que define as atribuições do professor do AEE em seus incisos I, II e VI, pode-se identificar que as orientações acima enunciadas não diferem do estabelecido como atribuições deste professor independente da especificidade do público-alvo a ser atendido,

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; [...] VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno (BRASIL, 2009).

Esta relação não foi estabelecida para lançar um olhar crítico ao saber produzido, pois estas orientações apesar de não se aplicarem exclusivamente ao AEE de alunos com TEA são fundamentais para seu direcionamento. No entanto, essa constatação retrata a escassez na problematização das especificidades do AEE para esse alunado. Outras carências também são evidenciadas através das poucas referências de práticas bem-sucedidas, em função do processo de inclusão de alunos com TEA se constituir como uma experiência recente e do déficit na formação de professores. Apesar dessas limitações, os atos normativos estabelecem, dentre as atribuições do professor do AEE, o papel articulador do processo de inclusão no contexto escolar (BRASIL, 2009), o que pode interferir no senso de competência do professor de educação especial acerca do seu trabalho.

Schmidt (2012) atenta que o Transtorno do Espectro Autista é uma condição pouco conhecida pelos docentes. A sobreposição da percepção dos déficits sobre as



habilidades tende a incidir negativamente sobre as relações de ensino e aprendizagem no contexto escolar, fazendo com que muitos professores deixem de investir pedagogicamente nesses alunos justamente por desconhecerem suas potencialidades.

Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) destacam que na Educação Especial, a experiência diária do professor frente aos obstáculos, fracassos e frustrações, pode influenciá-lo a julgar-se incapaz de lidar com seu aluno. Como consequência, o trabalho pedagógico pode ser prejudicado. Os autores salientam, ainda, que este impacto negativo na prática pedagógica pode ser vivenciado até mesmo pelo professor que possua capacidade, mas que não se julgue competente para o desempenho de suas tarefas.

A partir destas relações, a vivência dos professores frente às manifestações dos alunos com TEA, pode ser carregada de sentimento de impotência e angústia, assim como gerar o descrédito de que seus conhecimentos e práticas pedagógicas possam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem deste aluno (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

Esta relação é ratificada pelo estudo de Schmidt et al. (2016) que analisou as concepções e práticas de professores sobre a inclusão escolar de alunos com TEA, identificando que muitos professores descritos nesses estudos apresentam sentimento de impotência, frustração e medo de intervir frente a comportamentos específicos associados aos alunos. O autor conclui que este achado parece indicar um descrédito nas próprias capacidades dos professores para adotar práticas educacionais eficazes.

Justamente, a crença de conseguir ou não desenvolver práticas pedagógicas efetivas com alunos com TEA diz respeito à autoeficácia dos professores. Essa, de acordo com a Teoria Social Cognitiva, é descrita como a crença na própria capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir determinadas realizações (BANDURA, 1997).

Portanto, o desempenho adequado de uma ação não está condicionado apenas ao fato de possuir ou não capacidades técnicas, mas, principalmente, na crença da posse dessas capacidades, ou seja, no senso de autoeficácia para desenvolver a referida ação com sucesso (BANDURA, 1977). Assim, quando os professores creem que são capazes de responder aos desafios, como lidar com o processo de ensino e aprendizagem no Transtorno do Espectro Autista, há uma

tendência a envolverem mais esforços, de forma a persistir e propor estratégias que conduzam o processo com êxito.

Corroborando com esse pensamento, Sanini (2011) refere que os professores que se sentem aptos a desenvolverem ações eficazes com seus alunos, apresentam flexibilização da prática pedagógica até mesmo nas situações adversas, apresentando propensão ao empenho com o processo de ensino e aprendizagem. Também tendem a inovar e diversificar sua prática, a desenvolver uma postura mais democrática, a propor estratégias mais eficazes para trabalhar com alunos com peculiaridades no processo de aprendizagem e gerenciar situações estressantes.

Considerando a premissa que o senso de eficácia do professor de educação especial pode influenciar no seu trabalho de forma eficaz com alunos com TEA, justifica-se investigar essa questão. Portanto, esta tese tem como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais as influências de uma consultoria colaborativa na área do Transtorno do Espectro Autista sobre o senso de autoeficácia docente?

Estudos indicam a necessidade da formação continuada na área da Educação Especial, porém destacam que a transposição do conhecimento apreendido para o contexto de atuação prática não se estabelece diretamente (GUASSELLI, 2014; ZANATA, 2004). Assim, compreende-se que os conhecimentos técnicos são importantes na formação de professores de educação especial, mas podem não apresentar o resultado necessário demandado pelo contexto de sua prática pedagógica.

Neste sentido, Schmidt (2012) atenta que a formação para professores atuarem com alunos com TEA deve envolver não apenas conhecimentos técnicos, mas a resignificação da representação do próprio transtorno. Um estudo de Bertazzo (2015) mostra que a maior parte dos professores considera como desafio à aprendizagem desses alunos, o seu comportamento agressivo. Diante disso, a percepção dos alunos com TEA, como agressivos, pode influenciar na crença docente de que suas práticas pedagógicas não sejam exercidas com sucesso.

As literaturas nacional e internacional têm destacado a formação no contexto da própria escola, interligando habilidades dos docentes e dos especialistas mediante relações colaborativas, como um dos possíveis caminhos para favorecer a mudança nas relações práticas (CARNEIRO, 2006; KAMPWIRTH, 2003). Estudos envolvendo a formação continuada, por meio de uma abordagem colaborativa, têm apresentado

resultados significativos no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de sala de aula (FREITAS, 2004; RABELO, 2012).

A consultoria colaborativa é “um processo interativo que capacita grupos de pessoas com experiências diversas a gerar soluções criativas para problemas definidos mutuamente” (IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000, p. 1). Jordan (1994), ao analisar os objetivos da consultoria colaborativa, compreende que sua finalidade ultrapassa a busca em solucionar um problema imediato, pois contribui para desenvolver no professor conhecimentos e habilidades que lhe possibilite, futuramente, enfrentar problemas semelhantes, alterando suas crenças em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais e, conseqüentemente, sua prática pedagógica frente a esse estudante.

Assim, a consultoria colaborativa, ao se constituir como uma possibilidade de formação docente que parte da situação real, conduzida de forma colaborativa, “pensada com o professor e não para ele” (MENEZES; CRUZ, 2013, p. 13), pode favorecer a produção de conhecimentos científicos necessários à docência com alunos com Transtorno do Espectro Autista, partindo do próprio trabalho docente. Neste enfoque formativo, os professores podem estabelecer relações teórico-práticas significativas, se sentirem mais seguros no que diz respeito a sua prática com os alunos com TEA e reconhecerem suas habilidades docentes no atendimento às especificidades desse alunado.

Diante disso, o presente estudo teve por objetivo central avaliar as influências do processo de consultoria colaborativa sobre o senso de autoeficácia docente de uma professora de educação especial que atua com alunos com Transtorno do Espectro Autista. Esse objetivo se desdobra em outros mais específicos, quais sejam:

- realizar a tradução e a adaptação transcultural da *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)* para a língua portuguesa do Brasil;
- desenvolver o processo de consultoria colaborativa na área do TEA juntamente com a professora de educação especial;
- verificar a relação das ações da professora de educação especial, decorrentes da consultoria colaborativa, com a qualidade do processo de inclusão de alunos com TEA.

Para além dos objetivos previstos também foram considerados os seguintes objetivos específicos:

- verificar indicadores do senso de autoeficácia docente da professora de educação especial em relação a inserção da consultoria colaborativa;
- analisar a influência de fatores emocionais e comportamentais da professora de educação especial e dos alunos com TEA sobre o senso de autoeficácia docente, relacionado ao desenvolvimento da consultoria colaborativa.

Para relatar o estudo em questão, a presente tese foi estruturada em cinco capítulos: introdução, referencial teórico, método, resultados e discussões, além das considerações finais.

No Capítulo 1, denominado “Introdução”, são apresentados os tensionamentos que se constituíram como possibilidade de pesquisa durante o doutoramento e que acabaram não sendo fecundos enquanto questões específicas, mas que se interligaram para problematizar a intenção de pesquisa proposta. Neste capítulo também são abordados a questão problematizadora e os objetivos do estudo, fazendo aproximações entre teoria, pesquisas e implementação das normatizações da educação inclusiva.

No Capítulo 2, intitulado “Referencial Teórico”, são discutidas a terminologia e a conceituação do Transtorno do Espectro Autista nos documentos legais que norteiam a educação inclusiva no Brasil, sendo estabelecido um paralelo com o DSM-5, fazendo referência a atual compreensão do TEA. Além disso, são elucidadas algumas das características dos *déficits* nas dimensões sociocomunicativa e comportamental que compõem o continuum do espectro autista, bem como a importância da identificação dos sinais do TEA e do início da intervenção, o mais cedo possível, para um melhor prognóstico. Neste Capítulo, também são estabelecidas discussões em relação à influência de documentos nacionais e internacionais na reconfiguração da área da educação especial e na constituição da educação inclusiva. Também, pode-se verificar, nessa parte, a relação da concepção de escola inclusiva com a importância das redes de apoio neste processo, destacando a consultoria colaborativa como uma possibilidade de rede envolvendo universidade e escola. Apresenta-se a consultoria colaborativa como estratégia favorecedora da qualificação do professor de educação especial frente às demandas de atendimento dos alunos com TEA. Por fim, abordam-se o conceito de autoeficácia (BANDURA, 1977, 1994, 1997), as fontes de influência para o seu desenvolvimento: experiência direta,

experiência vicária, persuasão social e estados físicos/emocionais, assim como os estudos que auxiliam a compor a revisão de literatura na área de Educação, buscando caracterizar as pesquisas sobre a autoeficácia de professores de alunos com TEA, no período de 2008 a 2016.

No Capítulo 3, intitulado “Método”, destaca-se o delineamento da pesquisa, caracterizando os instrumentos que auxiliaram na coleta dos dados, descrevendo os procedimentos que foram adotados nas fases pré-intervenção, intervenção, pós-intervenção e *follow-up*, bem como na organização da análise de dados.

No capítulo 4, “Resultados e Discussões”, resultados mostram um aumento da autoeficácia docente percebida pela professora de educação especial e evidenciam algumas relações significativas entre as ações docentes e o processo de inclusão dos alunos com TEA. Infere-se que as próprias peculiaridades da consultoria colaborativa, bem como, que as situações planejadas e as incidentais, decorrentes deste processo, podem ter favorecido a ampliação de informações sobre as fontes de desenvolvimento da autoeficácia (experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados físicos/emocionais) favorecendo a influência positiva sobre o fortalecimento da autoeficácia.

Por fim, ciente de que este trabalho é parte de um projeto maior, reuniu-se, nas Considerações Finais, as principais constatações do estudo, as quais poderão nortear pesquisas futuras.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A terminologia e a conceituação do autismo, que atualmente constam nos documentos legais que norteiam a educação inclusiva no Brasil (BRASIL, 1996, 2008, 2009), partem da compreensão de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) contida no DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) (APA, 2002).

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento caracterizam-se por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades da interação social recíproca, habilidade de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesse e atividades (APA, 2002, p. 98).

A tríade de comprometimentos nas três áreas do desenvolvimento enunciadas, ao descrever as características do transtorno, é estabelecida como definição diagnóstica. Déficits, numa das áreas isoladamente, não caracterizam seu diagnóstico.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento não são apresentados como condição única no DSM-IV, mas possuindo subdivisões com variações dos sintomas do quadro clínico para compreensão de cada uma das especificidades, sendo elas: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e TGD Sem Outra Especificação.

Na versão mais recente do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5 (APA, 2013), a terminologia de Transtornos Globais do Desenvolvimento foi substituída por Transtorno do Espectro Autista, a qual foi adotada no presente estudo.

No DSM-5 o estabelecimento do diagnóstico “prepondera o caráter dimensional dos quadros clínicos em detrimento da tentativa de estabelecer fronteiras claramente definidas entre os diagnósticos” (PAULA et al., 2017, p. 9). Nesta perspectiva, os subtipos que constituíam os TGD deixam de existir como condições distintas, passando de uma perspectiva categórica para uma perspectiva dimensional, estabelecida a partir da descrição dos sintomas do Transtorno do Espectro Autista, num *continuum* único de comprometimentos, com diferentes níveis de gravidade.

O site de revisão do DSM-5 diz que as razões para usar o termo genérico de “Transtorno do Espectro do Autismo” são: 1) a velha forma não é precisa o suficiente, médicos diferentes diagnosticam a mesma pessoa com distúrbios diferentes, e alguns mudam de diagnóstico [...] de ano para ano, e 2) o autismo é definido por um conjunto de condutas e deve ser caracterizado por um único nome de acordo com a gravidade (AAPE, 2015, s/p).

Pode-se considerar que os níveis de gravidade são baseados na quantidade de apoio necessário, devido aos desafios com a comunicação social e interesses restritos e comportamentos repetitivos (Nível 1 – exigindo apoio; Nível 2 – exigindo apoio substancial; e Nível 3 – exigindo apoio muito substancial).

Ainda, de acordo com o DSM-5, na classificação do TEA, a comunicação e a interação social unem-se, passando a tríade do DSM-IV a se constituir numa díade de comprometimentos que caracterizam o transtorno: déficits persistentes na comunicação social e nas interações sociais; e a existência de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Assim, o Transtorno do Espectro Autista pode ser definido como “um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando *déficits* nas dimensões sociocomunicativa e comportamental” (SCHMIDT, 2014, p. 13).

Pessoas com TEA podem apresentar um amplo padrão de *déficits* na dimensão sociocomunicativa. Elas podem manifestar isolamento ou dificuldade de iniciar ou manter interações de reciprocidade social dinâmica, dificuldade em estabelecer e/ou manter contato visual, em compreender os sinais sociais e expressar empatia, em seguir protocolos sociais, dificultando sua interação e participação em atividades em grupo (RIESGO, 2014; WHITMAN, 2015).

Considerando o relacionamento dinâmico entre a linguagem e o funcionamento social, pode-se compreender que apesar da variação no desenvolvimento da linguagem de pessoas com TEA, todas apresentam dificuldade de comunicação. Além disso, elas podem apresentar dificuldade na comunicação não verbal (contato visual, expressões faciais, gestos, linguagem corporal), apresentar atraso na linguagem verbal ou desenvolvê-la de forma pouco funcional caracterizada por ecolalia, como também podem desenvolver habilidades de linguagem mais elaboradas, podendo até manifestá-la através de linguagem formal e pedante, com prosódia estranha. A compreensão da linguagem também pode variar, sendo que além da dificuldade de envolvimento num discurso dinâmico com outras pessoas, a dificuldade em



compreender metáforas e significados implícitos torna ainda mais complexa a comunicação social (GOERGEN, 2014; RIESGO, 2014; WHITMAN, 2015).

Em relação aos *déficits* e excessos na dimensão comportamental, as pessoas com o referido diagnóstico podem apresentar aderência inflexível a rotinas e, conseqüentemente, resistência para mudanças, maneirismos e movimentos estereotipados que podem se manifestar mais frequentemente em situações de estresse ou dificuldade, tendência em focar o detalhe ao todo, dificuldade no brincar de faz-de-conta evidenciado pelo manuseio de brinquedos, a partir de uma ordem própria e não do simbolismo (GOERGEN, 2014; RIESGO, 2014; SURIAN, 2014).

A etiologia do Transtorno do Espectro Autista, apesar de inúmeros estudos evidenciarem a concordância de base neurobiológica, ainda não está estabelecida (PAULA et al., 2017, p. 16). Portanto, a ausência da definição de um marcador biológico, contrastado com o conhecimento de suas causas múltiplas, dentre as quais “são descritas associações com alterações genéticas, acidentes pré-natais e perinatais, infecções, além de casos ligados a outras síndromes neurológicas” (PAULA; RIBEIRO; TEIXEIRA, 2011, p. 152), condiciona à definição do diagnóstico, a partir dos critérios clínicos estabelecidos nos manuais de diagnóstico internacionais, envolvendo múltiplas fontes de informação possíveis (observação clínica especializada, relatos de pais e de professores, entre outros) (APA, 2013).

Os sinais do TEA devem aparecer antes dos três anos de idade (APA, 2013), sendo que apesar das primeiras manifestações serem identificáveis desde os seis meses, são melhores preditores do transtorno aos dezoito meses de idade (PAULA et al., 2017). Podem ser considerados aspectos sinalizadores de TEA nos primeiros anos de vida: disfunção da modulação sensorial<sup>6</sup>, ausência de intenção comunicativa, dificuldade em estabelecer atenção compartilhada, alterações comportamentais, dentre outros (STILPEN, 2017).

É importante destacar, ainda, que os marcadores para identificação do TEA não são apenas comportamentos atípicos para o desenvolvimento, como atraso ou desenvolvimento atípico da linguagem e desordens sensoriais. Eles são considerados, também, como atrasos ou ausências de marcos do desenvolvimento,

---

<sup>6</sup> A disfunção ou perturbação sensorial consiste em uma resposta desproporcionada a um estímulo sensorial que se manifesta por aumento ou diminuição de nível de excitabilidade ou mesmo por flutuações entre os dois extremos (STILPEN, 2017, p. 28).

tais como contato visual, sorriso social, imitação, balbucios e resposta ao próprio nome (SAULNIER; QUIRMBACH; KLIN, 2011).

O diagnóstico precoce do TEA é importante. No entanto, a confirmação desse ocorre, geralmente, após os três anos de idade, aproximadamente a partir dos cinco anos, quando os sintomas são mais evidentes (SCHWARTZMAN, 2011). Neste espaço de tempo, entre a identificação dos primeiros sinais de TEA e a conclusão do diagnóstico, é impreterível que a criança inicie a intervenção necessária.

Nessa senda, destaca-se, que o nível de gravidade e sua correspondência de demanda de apoio identificados no momento do diagnóstico do TEA correspondem a um momento específico de vida da pessoa e não como condição para toda sua vida. Esta constatação pode ser retratada na relação entre o diagnóstico de “autismo clássico (síndrome de Kanner)”, recebido por Temple Grandin<sup>7</sup>, aos três anos e meio, e seu relato à Introdução do livro *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista* (GRANDIN; SCARIANO, 2014, p. 18)

Hoje estou com quase quarenta anos. Sou uma bem-sucedida desenhista de equipamentos de manejo de gado, uma das poucas profissionais do gênero existentes no mundo. [...] No momento, estou completando meu doutorado em etiologia animal.

Esta vivência de Temple Grandin exemplifica que a manifestação dos sinais do TEA pode ser atenuada por meio de intervenções educacionais e terapêuticas, o que não significa “curar” o TEA, mas, sim, reduzir ao máximo os danos, permitindo adaptação compatível com prognóstico bem mais favorável” (SCHWARTZMAN, 2011, p. 40). Portanto, o início da estimulação nas áreas do desenvolvimento em que o aluno com TEA apresenta, tanto habilidades, quanto *déficits*, deve ocorrer o mais cedo possível, pois a intervenção poderá minimizar os prejuízos causados, prevenindo que outras possíveis dificuldades adaptativas se instaurem, favorecendo o seu desenvolvimento, além de oportunizar a configuração de redes de apoio aos familiares, o que também se constitui num dos elementos essenciais para um melhor prognóstico (PAULA et al., 2017).

---

<sup>7</sup> Referência mundial em história de vida e profissionalismo, Temple Grandin é uma profissional norte-americana com transtorno do espectro autista, Ph.D. em Zootecnia, altamente respeitada no segmento de manejo pecuário por revolucionar as práticas de manejo de bovinos, métodos de abate humanitário e bem-estar animal. Sua vida foi tema do filme *Temple Grandin*, em 2010.

Também é fundamental a avaliação da inteligência em alunos com TEA, pois o transtorno frequentemente ocorre associado à deficiência intelectual (APA, 2013). Estudos estimam que a incidência dessa comorbidade ocorre em aproximadamente 45% a 60% da população com esse diagnóstico (PAULA et al., 2017), podendo acentuar as dificuldades adaptativas no aluno em diferentes aspectos, tais como socialização, aprendizagem, entre outros (LIMA, 2012). Logo, a identificação da deficiência intelectual, concomitante ou não ao TEA, contribuirá para a avaliação das facilidades e dificuldades adaptativas do aluno, aspecto fundamental para o planejamento das intervenções educacionais propostas.

Assim, a partir da compreensão de que o nível de gravidade do diagnóstico do TEA não é estanque, podendo variar dentro do espectro autista, independente de haver comprometimento intelectual concomitante, a escola pode se constituir para além de um direito constitucional, se configurando numa oportunidade diferenciada de estímulo nas diferentes áreas do desenvolvimento e de experiências de aprendizagem, ratificando a importância do processo de inclusão de alunos com TEA.

## 2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL, PROCESSO DE INCLUSÃO E CONSULTORIA COLABORATIVA

No Brasil, até meados da década de 80, o sistema educacional público garantia aos alunos com Transtorno do Espectro Autista, o acesso à escola, através das modalidades de atendimento da educação especial, tais como classes e escolas especiais. A educação especial se configurava por serviços segregados ao sistema regular de ensino, desenvolvendo métodos com forte ênfase clínica que se sobrepunham às propostas acadêmicas, a partir de currículos próprios (GLAT; FERNANDES, 2005).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabeleceu uma reconfiguração do sistema educacional vigente neste período, ao assegurar o direito de todos à educação, com acesso igualitário ao ensino regular e garantia de Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência. Este preceito legal foi ratificado pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), que declara a educação básica como direito de todas as crianças, adolescentes e adultos, estabelecendo, além da universalização da educação, a promoção da equidade de

oportunidades e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Em específico, a Declaração ressalta que as

[...] necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

A partir deste enfoque, o modelo segregado da educação especial passou a ser questionado, sendo que a defesa de um sistema educacional para todos teve o seu delineamento expresso através da Declaração de Salamanca (1994) (BRASIL, 1997), fazendo emergir o paradigma da educação inclusiva. Este importante documento estabelece o princípio fundamental da escola inclusiva, conforme exposto a seguir:

que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (BRASIL, 1997, p. 5).

A Declaração de Salamanca, ao estabelecer que a escola deve se adequar para transpor barreiras que possam surgir a partir das interações constituídas com os alunos com deficiência, compreende que os obstáculos para a aprendizagem não estão focalizados no aluno, mas no contexto. Nesta perspectiva, a escola deve promover equiparações de oportunidade para que os alunos com deficiência tenham as mesmas condições de desenvolvimento e aprendizagem que seus demais colegas.

Booth e Ainscow (2002) compreendem que para desenvolver a inclusão é necessário reduzir as pressões excludentes, as quais envolvem dificuldades ligadas aos relacionamentos, ao conteúdo ensinado e/ou aos sentimentos de desvalorização. A partir desta relação, os autores estabelecem quatro conceitos fundamentais para a educação inclusiva: presença, participação, aceitação e aprendizagem. Kubaski (2014, p. 24), respaldada na proposição dos autores, concebe indicadores de qualidade de inclusão, definindo:

1. Presença: sem classes separadas ou outra segregação, se o aluno participa de práticas conjuntas ou separadas de seus colegas, como a

frequência desse aluno na escola, o local que esse aluno está inserido, correspondência entre o ano escolar e a idade cronológica. 2. Participação: qualidade das experiências educacionais; tais como o engajamento do aluno em atividades conjuntas. 3. Aceitação: pelos professores, colegas e equipe da escola, ou seja, relação com colegas, professores e demais funcionários da escola, melhores amigos, quem o auxilia, quem ele busca. 4. Aprendizagem: ganhos acadêmicos, emocionais e sociais, por exemplo, como é realizada a avaliação desse aluno, principais recursos e dificuldades, etc.

Assim, a concepção de educação inclusiva é mais ampla do que garantir o direito de acesso à escola, pois envolve mudanças neste contexto, estabelecidas num processo contínuo, partindo do entendimento que se deve atender a cada aluno, considerando suas especificidades, para além de uma possível condição de deficiência. “Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 7, nossa tradução).

Essa concepção de educação, a partir da década de 90, passou a influenciar as orientações legais para implementação de políticas educacionais, ganhando destaque inicial na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). A LDB dedica o capítulo V para a Educação Especial, estabelecendo pela primeira vez demandas ao sistema de ensino para assegurar o processo de inclusão de alunos com deficiência. No entanto, ao definir em seu texto, a educação especial como modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, reafirmou a possibilidade de ainda constituir-se como sistema paralelo de ensino.

Um novo formato organizacional do sistema educacional é configurado através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), ao instituir que a educação especial não deverá se constituir como substitutiva à escolarização do seu público-alvo, mas sim complementar e/ou suplementar a sua formação.

Dentre o referido público-alvo, está contemplado o aluno com TGD, atualmente nomeado como Transtorno do Espectro Autista, pelo DSM-5 (APA, 2013). Ao caracterizá-lo como público-alvo da educação especial, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) ratifica seu direito à educação, recomendado desde a Constituição Federal (1988), mas pouco assegurado nestes 20 anos.

Nesta perspectiva, a educação especial deixa de ser concebida como um sistema educacional segregado, passando a fazer parte da proposta pedagógica da escola, através da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja

função é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10).

O professor de educação especial, que tradicionalmente desenvolvia práticas solitárias decorrentes do contexto de atendimento segregado, precisa estabelecer relações de colaboração com outros profissionais, compartilhar conhecimentos, propor objetivos e intervenções conjuntas. O enfoque colaborativo envolvendo a educação especial é destacado pelas normatizações da educação inclusiva em vários aspectos, dentre eles a constituição de redes de apoio para qualificação do processo de inclusão.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 9) estabelece que a educação especial “orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada”. Enquanto a Resolução CNE/CEB N°4/2009 (BRASIL, 2009) estabelece em seu Art. 10 que a oferta do AEE deve prever na sua organização “VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE”.

O termo rede de apoio é amplo e pode envolver uma configuração interna (equipe diretiva, professores, familiares, funcionários, alunos...) ou externa ao contexto escolar (instituições de ensino superior, profissionais especializados, serviços de atendimento), mas ambas podem e devem ser articuladas para contribuir frente às demandas do processo de inclusão educacional.

Mundialmente tem-se enfatizado a colaboração nas diferentes instâncias da rede de apoio como uma estratégia promissora do processo de inclusão escolar, sendo que as literaturas internacional e nacional destacam dois modelos de colaboração que têm se mostrado eficazes neste processo: o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa.

A terminologia ensino colaborativo foi inicialmente descrita por Bauwens, Hourcade e Friend (1989) e, posteriormente abreviada para coensino por Cook e Friend (1995). O ensino colaborativo ou coensino se caracteriza como a parceria entre professores de sala de aula e professores de educação especial para ensinar de forma colaborativa um grupo heterogêneo de alunos diretamente no contexto de sala de aula. Assim, ambos os professores são responsáveis por conjuntamente planejar e propor o desenvolvimento da aula, bem como por realizar o processo avaliativo. Na literatura nacional este conceito também é encontrado com as terminologias de

trabalho colaborativo (DEVÉNS, 2007; VIANNA et al., 2010) e bidocência (BEYER, 2005; FONTES, 2007).

O modelo de consultoria colaborativa surgiu na literatura educacional no final da década de 80, sendo os autores West e Idol (1989) pioneiros na área. A consultoria colaborativa se constitui como um serviço indireto e, portanto, suas ações não estão centradas na sala de aula. Assim, se caracteriza como um modelo de suporte envolvendo profissionais especialistas que trabalham colaborativamente com professores da escola, a fim de contribuir com a formação docente em serviço e o planejamento de estratégias educacionais que favoreçam o atendimento das necessidades especiais dos alunos.

Na literatura nacional (HONNEF, 2013) encontra-se um terceiro modelo de colaboração, o trabalho docente articulado. Esse, constitui-se como uma proposta de adaptação do ensino colaborativo a ser desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio devido à dificuldade da presença física do professor de educação especial em sala de aula com todos os professores de cada componente curricular dos referidos níveis de ensino. Assim, mantém-se a proposta de corresponsabilidade dos professores de sala de aula e de educação especial no planejamento e na avaliação das atividades de sala de aula, no entanto, a presença do segundo professor (educação especial) deve ocorrer somente quando identificada a necessidade. Neste modelo de colaboração é fundamental também haver “sintonia no que tange aos objetivos traçados para o aluno com NEE e as ações desenvolvidas tanto em sala de aula quanto na sala de recursos para o alcance destes” (HONNEF, 2013, p. 19).

Sem desconsiderar a importância dos diferentes modelos enunciados, a discussão passa, a partir de agora, a centralizar-se especificamente na consultoria colaborativa, foco do presente estudo.

A definição terminológica de consultoria “colaborativa” não é neutra, mas carrega em si o significado compatível com sua proposição conceitual. Há uma relação controversa entre os termos cooperação e colaboração, apesar do prefixo “co” não deixar dúvidas de que ambos não se relacionam com ações solitárias, mas sim com tarefas comuns ou desenvolvidas conjuntamente entre pessoas. Contudo, a opção pelo termo “colaborativa” deve-se ao significado geral dos termos, pois “cooperação supõe ajuda mútua, mas com distinções hierárquicas; enquanto

colaboração supõe objetivos comuns entre pessoas que trabalham em um grupo não hierárquico (OLIVEIRA, 2014, p. 81)”.

Nesta perspectiva, é imprescindível que o contexto relacional da consultoria envolva as condições necessárias para o estabelecimento de uma relação de colaboração, ou seja, deve haver objetivo comum e a equivalência entre os participantes, precisa ocorrer a participação de todos e de forma voluntária, bem como, deve existir o compartilhamento de responsabilidades e recursos (FRIEND; COOK, 1990).

As análises terminológicas e contextuais da consultoria colaborativa auxiliam na sua compreensão conceitual, a qual é concebida como o processo pelo qual o consultor especializado e o consultado trabalham numa relação equivalente de compartilhamento de experiências e tomada de decisões, buscando soluções para o caso do aluno que necessita de intervenção. Como o enfoque da consultoria não é simplesmente consultivo, não se espera que um profissional oriente o outro, mas sim, que os profissionais, conjuntamente e de forma recíproca, trabalhem para solucionar problemas, a partir do enfoque colaborativo. Portanto, neste trabalho conjunto, o consultor não atua como um expert, detentor do conhecimento que supervisiona ou aconselha, mas como um parceiro facilitador em relação igualitária aos consultados (KAMPWIRTH, 2003).

Para o desenvolvimento da consultoria colaborativa, Kampwirth (2003) destaca alguns papéis a serem desempenhados pelo consultor, dentre eles: - o consultor deve disponibilizar informações, conhecimentos, ideias para que colaborativamente com o consultado possa refletir sobre as necessidades educacionais dos alunos; - o consultor deve desenvolver estratégias de colaboração para facilitar o planejamento de ações que contribuam para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos; - se houver necessidade, algumas ações do consultor podem ser desenvolvidas através de serviços diretos, no entanto, o seu papel principal é de atuação indireta na intervenção proposta, atuando diretamente com o consultado, que, por sua vez, desenvolve e implementa as intervenções. Apesar do serviço indireto, o consultor assume responsabilidades conjuntas com o consultado.

Kampwirth (2003) também destaca algumas habilidades de comunicação do consultor que podem favorecer o desenvolvimento de interações significativas na consultoria colaborativa, tais como ser empático, ouvir atentamente, demonstrar compreensão, evitar situações de intimidação, explorar recursos positivos de



comunicação não verbal (estabelecer contato visual, movimentar positivamente a cabeça). O autor menciona, ainda, que a eficácia da consultoria colaborativa também pode ser influenciada pelas habilidades interpessoais do consultor que promovam relações positivas, tais como a flexibilidade, a calma, a acessibilidade, o respeito, o envolvimento, o interesse, o cuidado, o otimismo, entre outros.

Nesta perspectiva, considerando que a consultoria colaborativa se constitui pelo envolvimento de profissionais com diferentes experiências, num processo interativo de planejamento de soluções criativas para situações problemas, significa dizer que o resultado alcançado difere de soluções que poderiam ser conduzidas individualmente (WEST; IDOL, 1990). De acordo com Pereira (2014, p. 41), os professores, no processo de consultoria colaborativa, além de contribuírem com o desenvolvimento de possíveis soluções para demandas do contexto escolar,

sentem-se mais seguros em suas atitudes e gradativamente descobrem mutuamente seus potenciais criativos e habilidades até então “entorpecidos”. A partir daí são reconfiguradas as antigas concepções e crenças que tanto limitavam o desenvolvimento dos alunos e suas próprias evoluções formativas.

Assim, o processo de consultoria colaborativa ultrapassa a transmissão de conhecimentos, pois promove um espaço de reflexão em que as experiências e conhecimentos prévios dos professores (consultor e consultados) são valorizados, pois ambos aprendem um com o outro, potencializando a construção colaborativa de saberes para solucionar problemas que emergem no cotidiano do contexto escolar (CALHEIROS, 2015). Diante disso, a consultoria colaborativa pode se constituir como uma importante estratégia no processo de inclusão, contribuindo tanto para o desenvolvimento de práticas para o atendimento das demandas dos alunos com TEA, quanto para a qualificação profissional, por meio dos conhecimentos e habilidades apreendidos no próprio contexto reflexivo da intervenção, facilitados pelo consultor.

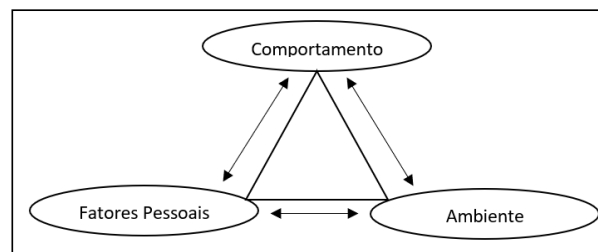
### 2.3 AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA ÁREA DO TEA

Diferentes abordagens possuem modelos explicativos do funcionamento humano organizados a partir de seus construtos teóricos. Para a Psicanálise, o comportamento é determinado por forças inconscientes, enquanto para os behavioristas radicais são os fatores ambientais que lhe determinam. A Teoria Social

Cognitiva (TSC) representa uma terceira posição, pois ao conceber o ser humano como agente intencional e reflexivo, ela parte do entendimento que o comportamento é a expressão da relação na interação entre indivíduo e ambiente (LA ROSA, 2001). É importante destacar que essa teoria não nega as origens do behaviorismo, mas complementa-o “adicionando à relação indivíduo-ambiente, o fator comportamental que agrega os mecanismos cognitivos e as questões subjetivas (reciprocidade triádica)” (VENDITTI JÚNIOR; WINTERSTEIN, 2010a, s/p).

O funcionamento humano é explicado pela TSC a partir de um modelo de reciprocidade triádica envolvendo a interação entre fatores pessoais, ambientais e comportamentais, conforme representado na Figura 1.

Figura 1 – Modelo representativo da reciprocidade triádica



Fonte: Bandura (1997, p. 6).

O modelo triádico também possibilita a compreensão do determinismo recíproco estabelecido pela interdependência entre os diferentes fatores, em que cada um influencia e é influenciado pelos demais reciprocamente (BANDURA, 1997). Nesta senda, o ser humano não é um ser passivo ao ambiente, mas agente e produto das trocas sociais, dotado de capacidades básicas (simbolização, antecipação, autorreflexão, aprendizagem vicária e autorregulação), podendo interagir de forma intencional com as circunstâncias de sua vida (AZZI; POLYDORO, 2006).

A capacidade de autogerenciamento, ou seja, o gerenciamento que cada pessoa faz de suas ações, constitui a ideia de agência humana. Neste agenciamento, cada pessoa é agente para seu “autodesenvolvimento, adaptação e mudança, atuando dentro de uma ampla rede de influências socioestruturais, que impõem limitações e proporcionam recursos para o desenvolvimento e funcionamento pessoal” (LAMAS; PATRÍCIO, 2008, p. 96).

Nesta perspectiva, a autoeficácia se constitui como um dos aspectos centrais da agência humana, pois exerce forte influência para que as pessoas sejam seus próprios “agentes e gerenciadores proativos, engajados em seus cursos de vida e desenvolvimento, executando suas transformações e permitindo que ocorram eventos a partir de suas próprias ações” (VENDITTI JÚNIOR; WINTERSTEIN, 2010b, s/p).

O conceito de autoeficácia foi desenvolvido pelo psicólogo canadense Albert Bandura (1977, 1994, 1997), definido como “crenças nas próprias capacidades de organizar e executar cursos de ação necessários para produzir determinados resultados” (BANDURA, 1997, p. 3). Assim, a autoeficácia, ao se constituir como a percepção das pessoas sobre suas habilidades para desempenhar determinada ação, pode afetar como elas se sentem, pensam, se motivam e se comportam (BARROS; SANTOS, 2010).

Pessoas com elevado senso de autoeficácia enfrentam situações difíceis com confiança de que irão superá-las, demonstrando interesse e dedicação na realização das atividades demandadas pelo contexto desafiante. Diante de algum fracasso, aumentam e sustentam seus esforços, recuperando rapidamente seu senso de eficácia (BANDURA, 1994). Em contraponto, pessoas com baixo senso de autoeficácia, ao se depararem com situações desafiantes que entendem como ameaça pessoal, sentem-se intimidadas, pouco motivadas, focando mais nos possíveis resultados adversos do que em como podem desenvolver suas atividades de forma bem-sucedida. Essas pessoas desistem facilmente frente às dificuldades e são possíveis vítimas do estresse e da depressão (BANDURA, 1994).

A percepção das pessoas sobre sua eficácia no desempenho de uma ação, conforme Bandura (1994, 1997), pode ser desenvolvida a partir de quatro fontes de influência: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados físicos/emocionais. Essas fontes serão explicadas a seguir.

A experiência direta baseia-se em experiências vivenciadas pelas pessoas que conduzem a percepção de que obtiveram sucesso em seu desempenho, permitindo-lhes interpretar que apresentam capacidades para lidar com desafios semelhantes. Os sucessos fortalecem a crença em sua eficácia pessoal, enquanto os fracassos podem comprometê-la se tais crenças ainda não estiverem fortemente estabelecidas. No entanto, conforme as crenças de autoeficácia vão se consolidando, elas se tornam mais estáveis, sendo que ao se consolidarem, as pessoas se convencem que têm o que é preciso para alcançar o sucesso e, portanto, nem mesmo ocasionais fracassos

chegam a alterá-las. Esta percepção de sucesso, estabelecida diretamente de esforços pessoais, se constitui como a mais efetiva fonte de influência para o desenvolvimento do senso de autoeficácia (BARROS; SANTOS, 2010; BZUNECK; GUIMARÃES, 2003).

Na experiência vicária, ao observar modelos sociais sendo bem-sucedidos, a pessoa julga suas próprias competências, aumentando a crença de que também possui capacidades para realizar ações semelhantes de forma bem-sucedida. Sua autoeficácia também tende a aumentar, porque ao observar modelos de sucesso, as pessoas têm acesso às estratégias que poderão melhorar seu desempenho em situações semelhantes. Por outro lado, ao observar modelos sociais fracassarem, a crença em sua capacidade de eficácia em situações semelhantes, tende a diminuir, assim como seus esforços para obter sucesso no desempenho requerido. Os efeitos na percepção de autoeficácia são influenciados pela relação de similaridade identificada entre si e o modelo, ou seja, se as pessoas se identificam com o modelo, mais impactantes serão os êxitos e fracassos dos modelos sobre seu senso de autoeficácia. Se as pessoas percebem os modelos como diferentes de si mesmos, sua autoeficácia não será tão influenciada pelas ações e desempenhos desses modelos (LEITE et al., 2002; PESCA; CRUZ; ÁVILA FILHO, 2010).

A persuasão social se refere às informações avaliativas que o indivíduo recebe de outros sobre suas capacidades para o desempenho de uma ação. Pessoas persuadidas, de que possuem capacidade de realizar uma atividade com sucesso, tendem a mobilizar maior esforço e serem mais persistentes no desempenho da ação. Assim, além de mobilizar as pessoas no envolvimento de ações buscando serem bem-sucedidas, promovem o desenvolvimento do senso de eficácia. Pessoas persuadidas com avaliações negativas tendem a fixar-se nas deficiências pessoais quando se deparam com situações desafiadoras, podendo enfraquecer suas crenças de eficácia, principalmente se um forte senso de autoeficácia não foi previamente desenvolvido (BZUNECK; GUIMARÃES, 2003; IAOCHITE, 2006; LEITE et al., 2002).

Os estados físicos/emocionais envolvem as respostas físicas e emocionais que ocorrem frente a situações estressantes e interferem no julgamento de suas capacidades. Assim, estresse, tensão e ansiedade, diante da realização de uma atividade, podem ser interpretados como baixa capacidade para seu desenvolvimento, dificultando o envolvimento com sua execução. Por outro lado, podem ser interpretados como combustores para seu desempenho. Assim sendo, não é a

intensidade das respostas emocionais que irá influenciar o senso de autoeficácia, mas como elas são interpretadas. Portanto, pessoas com alto senso de autoeficácia podem identificar nas respostas emocionais, aspectos facilitadores de sua ação, enquanto pessoas com baixo senso podem percebê-las como algo prejudicial, sendo que o bem-estar emocional favorece o senso de autoeficácia (BANDURA, 1994; BARROS; SANTOS, 2010; PESCA; CRUZ; ÁVILA FILHO, 2010).

Dependendo das informações decorrentes do contexto, as quatro fontes de autoeficácia interferem positivamente ou negativamente nas crenças das pessoas sobre suas próprias capacidades. Conforme Barros e Santos (2010, p. 5), “todas essas informações proporcionadas pelas fontes de autoeficácia passam por um processo cognitivo, no qual os indivíduos selecionam, avaliam, integram e interpretam tais informações”. Assim, as fontes são analisadas de forma interdependente no julgamento pessoal sobre as capacidades de desempenho de uma ação específica.

Internacionalmente há uma ampla literatura sobre autoeficácia, sendo majoritariamente em inglês. No contexto nacional, os estudos sobre o tema timidamente têm focado diferentes áreas do conhecimento, tais como: esporte (IAOCHITE, 2006; PESCA; CRUZ; ÁVILA FILHO, 2010), saúde (LEITE et al., 2002) e psicologia (SCHMIDT, 2004).

Na área da educação é importante destacar a publicação de Iaochite et al. (2016) que identificou estudos sobre autoeficácia realizados no cenário brasileiro, mediante a busca eletrônica nas bases de dados SciELO, LILACS e Redalyc. A pesquisa resultou na identificação de 15 artigos publicados em revistas qualificadas pelo sistema CAPES (A1 a B4) na área da Educação, entre os anos de 2002 e 2013. Dentre os artigos selecionados, os domínios investigados enfocaram “autoeficácia acadêmica” (5 estudos), “autoeficácia no Ensino Superior” (4 estudos) e “autoeficácia docente” (6 estudos). Visando ilustrar as temáticas desenvolvidas pelos artigos referentes ao domínio “autoeficácia docente”, segue a Tabela 1:

Tabela 1 – Artigos incluídos no domínio “autoeficácia docente”

Domínio	Objetivo	Método	Instrumentos	Participantes	Autor (ano)
AE docente	Investigar a AE docente de licenciandos em Educação Física	Quantitativo	Escala de AE docente em Educação Física	159 estudantes de Licenciatura em Educação Física	Silva, Iaochite & Azzi (2010)
	Levantar as propriedades psicométricas da TSES para o idioma português	Quantitativo (validação de escala)	Escala TSES (1990) na versão brasileira	422 professores do Ensino Fundamental	Bzuneck & Guimarães (2003)
	Mensurar a relação entre AE docente e motivação dos alunos	Quantitativo	Escala de AE docente; Questionário de motivação dos alunos	20 professores e 200 alunos do Ensino Médio	Goya, Bzuneck, & Guimarães (2008)
	Investigar relações entre AE docente, satisfação pessoal e disposição para continuar ensinando	Quantitativo	Escala de AE docente; Questionário de caracterização.	220 professores de Educação Física	Iaochite, Azzi, Polydoro & Winterstein (2011)
	Compreender a relação entre AE docente e identidade profissional	Qualitativo	Escala de AE docente; Entrevista	8 professores do Ensino Fundamental	Castelo & Luna (2012)
	Encontrar evidências psicométricas da escala de Fontes de AE Docente	Quantitativo (validação de escala)	Escala de Fontes de AE docente	261 professores de Educação Física	Iaochite & Azzi (2012)

Fonte: Iaochite et al. (2016, p. 51).

Legenda: (AE) Autoeficácia; (TSES) *Teachers' Sense of Self-Efficacy*

Dentre as temáticas apresentadas nos artigos, nenhuma envolveu o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Os professores de educação especial também não se constituíram como foco dos estudos. Neste contexto, duas questões da literatura podem ser ratificadas: apesar do crescente corpo de pesquisas na área da autoeficácia docente, não se tem clareza de que esses resultados podem ser generalizados para os professores de educação especial (RUBLE; USHER; MCGREW, 2011); há uma carência de estudos que investiguem o senso de autoeficácia docente no trabalho com alunos com TEA e situações que a promovam, tais como cursos de formação de professores nesta área (SANINI, 2011).

Considerando o contexto exposto, realizou-se a revisão de literatura na área de Educação, buscando caracterizar as pesquisas sobre a autoeficácia de professores de alunos com TEA, no período de 2008 a 2016. A delimitação do marco temporal considerou o ano da instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que estabelece a escolarização dos alunos com TEA nas escolas de Educação Básica.

A busca utilizou os descritores nos idiomas português e inglês: autoeficácia/auto eficácia (*self-efficacy*), autismo (*autism*), Transtornos Globais do Desenvolvimento (*Pervasive Developmental Disorders*), professor/educador (*teacher*). As produções científicas foram selecionadas na base de dados do portal de Periódicos CAPES, o qual compila publicações nacionais e internacionais de

diferentes áreas do conhecimento, possibilitando pesquisa de amplo alcance e facilitando o acesso atualizado à informação científica. Foi estabelecido, como critério de inclusão, que os artigos fossem revisados por pares e tanto sua temática, quanto sua análise envolvessem diretamente a autoeficácia docente e o TEA. Foram encontrados doze artigos, sendo onze no idioma inglês e um em português. Destes, foram excluídos oito estudos que não atendiam ao critério de inclusão e um que era duplicado. Portanto, foram selecionados para análise três estudos que são descritos abaixo.

O primeiro estudo (RUBLE; USHER; MCGREW, 2011) é de três pesquisadores americanos, sendo dois da Universidade de Kentucky e um da Universidade de Indianápolis, que investigou a relação entre os escores da *TISES* (*Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale*) e variáveis relacionadas a três das quatro fontes de autoeficácia descritas por Bandura: experiência direta, representada pelo tempo de docência com alunos com TEA; persuasão social, representada pelo apoio do diretor; e, estados físicos/emocionais, representado pelo estresse do professor. Participaram trinta e cinco professores que lecionavam para alunos com TEA com idades entre três e nove anos, recrutados randomicamente de escolas do sul e oeste americanos.

Os resultados apontaram que a experiência direta não se correlacionou a nenhuma das subescalas de autoeficácia, sugerindo que os professores de alunos com TEA, ao julgarem suas capacidades de ensino, não se apoiam necessariamente em suas experiências prévias. Dentre as explicações possíveis, os autores destacam que a heterogeneidade da sintomatologia do transtorno dificulta uma generalização sobre a forma de ensinar um aluno com TEA para o ensino de outros.

Já a persuasão social também não mostrou associação com as subescalas de autoeficácia, porém os autores sugerem cautela na interpretação desse resultado. Foi considerado que os educadores especiais, em contraste com os professores regentes, não podem contar com o apoio do diretor de escola, mas com pessoas que estão envolvidas diretamente no apoio ao seu ensino em sala de aula (Exemplo: especialista em TEA).

A análise mostrou uma correlação significativa entre estados físicos/emocionais e a autoeficácia para a gestão de sala de aula, indicando que o estresse dos professores está estreitamente relacionado com sua gestão em sala de aula. Os professores que relataram mais confiança nas suas capacidades de gestão evidenciaram menor nível de estresse.

A autoeficácia de professores de alunos com Transtorno do Espectro Autista também foi foco do estudo sueco que analisou a relação entre as características do professor de Educação Infantil, as atitudes no tocante à inclusão e à autoeficácia docente (ENGSTRAND; ROLL-PETTERSSON, 2014).

Participaram do estudo vinte e um professores de Educação Infantil na região de Estocolmo, os quais tinham experiência no trabalho com crianças com TEA. Foram utilizadas duas escalas, sendo a *ASST (Autism Attitude Scale for Teachers)* para avaliar as atitudes dos professores sobre a inclusão e a *TES (Teacher Efficacy Scale)* para avaliar a autoeficácia dos educadores. Essas foram relacionadas às características sociodemográficas dos professores e analisadas estatisticamente.

Concluiu-se que os professores que tinham maior conhecimento na área da educação especial mantinham atitudes positivas no que se refere às crianças com TEA. Além disso, aqueles professores que recebiam orientações de centros especializados também responderam com atitudes positivas às crianças com TEA, minimizando as atitudes negativas.

Foi identificada uma relação entre a percepção dos professores sobre o conhecimento em TEA, que tinham obtido na formação em serviço e sua eficácia para influenciar a tomada de decisões. Porém, não foi identificada proximidade significativa entre autoeficácia e atitudes dos professores no tocante à inclusão.

Os autores destacam a carência na formação de professores de Educação Infantil em relação à área da educação especial, especialmente no que se refere ao TEA. É especulado se esta lacuna poderia ser explicada como uma possível fonte de atitudes negativas em relação à inclusão. Enfatizam, ainda, que um dos componentes essenciais na proposição de formações deve ser o cultivo de atitudes positivas às crianças com TEA.

A Educação Infantil também se constituiu como contexto do estudo desenvolvido por duas pesquisadoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SANINI; BOSA, 2015). Elas investigaram as crenças de uma educadora sobre seu aluno com Transtorno do Espectro Autista, o seu senso de autoeficácia decorrente do trabalho realizado e os aspectos da relação professor-aluno que repercutiram na sua prática pedagógica.

Foi desenvolvido um estudo de caso único, em que participou uma educadora de uma escola privada de Educação Infantil, responsável pela turma frequentada por uma criança com TEA. Foram realizadas entrevistas com esta professora sobre suas



crenças e senso de autoeficácia, antes e depois da realização de um programa de acompanhamento, as quais foram analisadas qualitativamente por intermédio de análise de conteúdo. Os resultados, em relação às crenças da educadora sobre o TEA e sua influência no trabalho com o aluno, demonstraram atitudes positivas e de aceitação desta criança. A educadora demonstrou acreditar na capacidade de desenvolvimento de seu aluno, o que permitiu um maior investimento na sua educabilidade, através de sua capacidade de atuação.

No que se refere ao senso de autoeficácia, foi identificada uma baixa expectativa de eficácia por parte da educadora. Esse evidenciou-se pela pouca valorização de sua formação acadêmica, do conhecimento que possuía para a realização do seu trabalho e pelo sentimento persistente de insegurança em relação à adequação de sua prática, expresso pela necessidade constante de ser reassegurada sobre a qualidade da sua prática.

A partir dessas considerações, pode-se considerar que a revisão de literatura do presente trabalho, evidencia uma escassez de investigações disponíveis na literatura sobre autoeficácia docente no contexto de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. No entanto, apesar de pouco investigada, a autoeficácia docente, ao se constituir como a crença na capacidade para desenvolver as ações pedagógicas que conduzam aos resultados desejados (BANDURA, 1997), pode ser um potencial preditor das atitudes docentes no contexto inclusivo. Por autoeficácia docente compreende-se as “crenças em suas próprias habilidades para planejar, organizar e realizar atividades necessárias para atingir determinadas metas educacionais” (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007, p. 612, nossa tradução).

Os estudos mostraram que, dentre as fontes de desenvolvimento da autoeficácia, as experiências diretas do professor no desempenho de uma tarefa não foram determinantes para qualificar o ensino para alunos com TEA, parecendo contrariar a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1977, 1994, 1997). Destaca-se que a TSC é um aporte teórico empiricamente consolidado e os próprios autores são cautelosos, considerando, dentre as possíveis interferências nos resultados, tanto a dificuldade de os professores generalizarem suas experiências, em função da diversidade de sintomatologia evidenciada pelos alunos, ou em função do espectro autista, quanto às possíveis limitações dos instrumentos utilizados para avaliar a autoeficácia no estudo (RUBLE; USHER; MCGREW, 2011). A segunda hipótese é

justificada num estudo subsequente que conta com a participação dos próprios autores, considerando que o resultado,

[...] pode ser parcialmente explicado por um problema de medição descrito por Klassen et al. (2011) em sua revisão de profundidade na investigação da autoeficácia docente realizada entre 1998-2009. Eles relataram que as medidas gerais de autoeficácia não têm a sensibilidade necessária para detectar relações entre autoeficácia e as habilidades de tarefas específicas que são necessárias aos professores realizarem. Tanto a TES<sup>8</sup> e a TISES<sup>9</sup> são medidas de autoeficácia geral associada com o ensino, mas também não avalia as crenças dos professores na sua eficácia para desempenhar habilidades específicas, tais como aquelas que seriam necessárias no ensino de alunos com autismo (RUBLE et al., 2013, p. 3, tradução e notas nossas).

Contraponto semelhante em relação aos achados teóricos, também foi identificado em outro estudo analisado (ENGSTRAND; ROLL-PETTERSSON, 2014), o qual não identificou relações significativas entre as atitudes dos professores no que concerne à inclusão de alunos com TEA e a sua autoeficácia. Os autores também consideraram que essa relação poderá vir a se estabelecer quando os professores pesquisados identificarem mais claramente evoluções no desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos com TEA, o que parece que ainda não ocorre. Esta consideração encontra respaldo em outros estudos que relatam que o bom desempenho dos alunos se constitui como um *feedback* para que os professores possam crer na sua eficácia de ensinar (BZUNECK, 1996).

De fato, a percepção de que seu aluno responde à intervenção pode vir a exercer uma influência positiva sobre a autoeficácia deste professor. Porém, ressalta-se que a percepção de um determinado comportamento como um retorno positivo da intervenção do professor depende, por sua vez, da crença que este aluno pode aprender, ou seja, absorver, processar e responder aos estímulos ofertados em sala de aula. Talvez a pouca associação entre as atitudes dos professores em inclusão e autoeficácia docente, encontrada como resultado nos estudos analisados, possa ser explicada justamente pela dificuldade dos professores em perceber o *feedback* de suas intervenções através dos comportamentos do aluno. Assim, tendem a perceber sua atuação pedagógica como não fecunda.

Por outro lado, o terceiro estudo analisado (SANINI; BOSA, 2015) indica que as atitudes positivas da professora em relação ao aluno com TEA influenciaram sua

---

<sup>8</sup> Escala utilizada no segundo estudo descrito (ENGSTRAND; ROLL-PETTERSSON, 2014).

<sup>9</sup> Escala utilizada no primeiro estudo descrito (RUBLE; USHER; MCGREW, 2011).

prática e contribuíram para a confiança na sua própria capacidade de atuação. Portanto, corrobora que experiências pessoais bem-sucedidas podem contribuir para o aumento das crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997). Contudo, outros aspectos contribuíram para uma baixa expectativa de eficácia desta professora, dentre os quais, a pouca valorização de sua formação acadêmica e a insegurança com relação à adequação da sua prática.

Sentimentos de insegurança, associados à baixa expectativa de eficácia docente, também foram identificados no primeiro dos estudos aqui analisados (RUBLE; USHER; MCGREW, 2011). Isso ocorreu ao constatar que o estresse está relacionado com a crença dos professores em sua pouca capacidade para lidar com os eventos de sala de aula.

Deveras, a TSC considera que, dentre as fontes de autoeficácia, os estados físicos/emocionais influenciam no julgamento das pessoas em relação as suas capacidades. Assim, reações de estresse, ansiedade e tensão podem ser interpretadas como sinais de vulnerabilidade, levando a julgamentos de baixa eficácia no desempenho de suas práticas. Por outro lado, sentimentos de bem-estar pessoal entre os docentes poderiam levar a uma crença na eficácia de suas capacidades, como identificado pelo estudo referenciado, no qual os professores que relataram mais confiança nas suas capacidades de gestão de sala de aula, evidenciaram menor nível de estresse.

Assim, os professores percebem esses estados físicos/emocionais como indícios de um desempenho com possibilidade de ser ou não bem-sucedidos. Nesta perspectiva, Schmidt et al. (2016, p. 232) destaca que:

a identificação de recursos que auxiliam os professores em sua prática docente, como a disponibilidade emocional com o aluno e crenças centradas nas potencialidades desses, por meio da persistência no ensino, pode constituir uma fonte importante de empoderamento e incremento do senso de autoeficácia.

Dentre estes possíveis recursos, um dos estudos analisados (ENGSTRAND; ROLL-PETTERSSON, 2014) destacou que a supervisão da prática por um agente externo à escola pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação aos alunos com Transtorno do Espectro Autista, através da persuasão social. Conforme Bandura (1997), essa crença é influenciada de forma mais efetiva quando o professor recebe o *feedback* de outro profissional com conhecimento ou prática

reconhecida na área do TEA, sobre sua capacidade em desenvolver a prática pedagógica com tais alunos.

É importante considerar que a pouca valorização da formação acadêmica e da falta de conhecimento sobre TEA, evidenciados pela professora do terceiro estudo, a qual atribuía sua prática ao “acaso” e não em decorrência da relação teórico-prática, geraram baixa expectativa de sua eficácia (SANINI; BOSA, 2015). Do mesmo modo, o segundo estudo (ENGSTRAND; ROLL-PETTERSSON, 2014) também constatou que professores que receberam formação em serviço, ao perceberem-se como tendo conhecimentos sobre o TEA, apresentaram melhores níveis de autoeficácia para tomada de decisões em sua prática pedagógica e manifestaram mais atitudes positivas em relação aos alunos com TEA. Estes achados reforçam a necessidade de formação continuada aos professores da Educação Infantil que atuam com alunos com o referido transtorno, conclusão já presente em outros estudos na área da educação especial e TEA (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; NUNES; ARAÚJO, 2014; BERTAZZO, 2015).

A necessidade de que a formação em TEA destaque a sensibilização dos docentes para a identificação de potencialidades na educação desses alunos tem sido apontada em alguns estudos (BERTAZZO, 2015). Com isso, o professor não receberia uma formação centrada apenas em recursos para promover a educação de alunos com TEA, mas, antes disso, passaria a rever suas crenças nas possibilidades de aprendizagem desse alunado. Parece óbvia a conclusão de que a simples instrumentalização dos professores com recursos a serem utilizados na aprendizagem de alunos com TEA não basta, caso estes não acreditem que este aluno realmente possa aprender. Porém, este tema parece não receber a devida atenção em propostas de formação de professores.

Além da ênfase nas potencialidades dos alunos com TEA, estudos (MARTINS; CHACON, 2015; SANINI, 2011) também inferem que a utilização de ações que enfoquem as fontes de autoeficácia parece fundamental na formação de professores, como apresentar modelos de práticas pedagógicas bem-sucedidas (experiência vicária). Assim, ao entrar em contato com experiências docentes eficazes na educação de alunos com TEA, os professores podem vir a crer que também poderão ter sucesso nesta tarefa, motivando-se a desenvolvê-la.

É importante destacar, ainda, que apesar de não ter sido identificado inicialmente na revisão de literatura realizada, consta um estudo americano (RUBLE

et al., 2013) que criou e avaliou a *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)*, uma escala mais específica e com medidas sensíveis para detectar a relação da autoeficácia e das habilidades de tarefas específicas de professores de alunos com TEA.

O estudo avaliou a dimensionalidade, consistência interna e validade das pontuações derivadas da *ASSET* numa amostra de quarenta e quatro professores de educação especial que tinham pelo menos um aluno com TEA em sua sala de aula. Os participantes foram recrutados randomicamente de escolas de dois estados do centro-sul dos Estados Unidos da América (EUA). Os resultados apontaram que todos os itens refletem um fator dominante, as respostas dos professores aos itens apresentam consistência interna dentro da amostra e comparado com uma escala de 100 pontos, uma escala de resposta 6 pontos é adequada. Os autores concluem que a *ASSET* seria uma ferramenta promissora que requer a reaplicação com amostras maiores.

Considerando a importância deste construto, assim como a relevância teórica da autoeficácia para o desempenho eficaz da prática docente, o presente estudo enfoca a relação entre uma proposta de consultoria colaborativa, autoeficácia docente, e o processo de inclusão de alunos com TEA, conforme os objetivos apresentados no próximo capítulo.



### 3 MÉTODO

O presente capítulo visa apresentar os objetivos desta pesquisa, seu delineamento, os participantes e os instrumentos utilizados para a realização da mesma. Além disso, também são expostos os procedimentos, as considerações éticas e, por fim, a análise de dados.

#### 3.1 OBJETIVOS

##### 3.1.1 Objetivo Geral

O presente estudo teve por objetivo avaliar as influências do processo de consultoria colaborativa sobre o senso de autoeficácia docente de uma professora de educação especial que atua com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

##### 3.1.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, destacam-se:

- Realizar a tradução e a adaptação transcultural da *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)* para a língua portuguesa do Brasil;
- Desenvolver o processo de consultoria colaborativa na área do TEA juntamente com a professora de educação especial;
- Verificar a relação das ações da professora de educação especial, decorrentes da consultoria colaborativa, com a qualidade do processo de inclusão de alunos com TEA.

Para além dos objetivos previstos também foram considerados os seguintes objetivos específicos:

- Verificar indicadores do senso de autoeficácia docente da professora de educação especial em relação a inserção da consultoria colaborativa;
- Analisar a influência de fatores emocionais e comportamentais da professora de educação especial e dos alunos com TEA sobre o senso de autoeficácia docente, relacionado ao desenvolvimento da consultoria colaborativa.

### 3.2 DELINEAMENTO

O enfoque de investigação adotado para o desenvolvimento da pesquisa foi quanti-qualitativo, pois compreende-se que “o enfoque misto, entre outros aspectos, consegue dar uma perspectiva mais ampla e profunda do fenômeno” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 596).

Foi utilizado o desenho de pré-experimento, no modelo de pré e pós-teste, com sujeito único (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Um experimento envolve a manipulação de variáveis, entre elas a Variável Independente (VI) e a Variável Dependente (VD). A primeira se refere àquela manipulada pelo pesquisador, a fim de se verificar seus efeitos sobre a VD, sendo a variação desta entendida como o efeito da intervenção realizada sobre a VI (NUNES; WALTER, 2014).

A fim de identificar as influências de uma consultoria colaborativa (VI) sobre a autoeficácia docente (VD), foi utilizada uma escala de autoeficácia docente antes (pré-teste) e após (pós-teste) a realização da consultoria, bem como após um intervalo de cinco meses de sua conclusão para verificar se houve manutenção dos resultados (*follow-up*). Apesar dos estudos puramente experimentais permitirem o estabelecimento de relações causais entre as variáveis, os delineamentos de pré-experimento não são tão potentes, ou seja, no presente estudo, não tornam possível avaliar se o efeito sobre a autoeficácia docente ocorreu exclusivamente em função da consultoria proposta por esse estudo. Isto ocorre devido à ausência de grupo controle e à possível interferência de outras variáveis (Variáveis Estranhas - VE). Porém, dada a complexidade de controle das variáveis estranhas em ambientes naturalísticos, como o contexto escolar, o delineamento pré-experimental parece se mostrar mais plausível, e por isto escolhido.

Já a metodologia qualitativo-descritiva do processo de consultoria colaborativa toma o formato de estudo de caso único integrado (YIN, 2010), havendo um único caso (professora de educação especial), mas a atenção também foi direcionada a uma subunidade de análise, qual seja, os alunos com TEA. Medidas de ambos fizeram parte do estudo, mas a professora foi quem compôs o caso por estar diretamente relacionada a todas as variáveis analisadas (autoeficácia docente, indicadores de saúde mental e inclusão dos alunos com TEA). Nas palavras de Yin (2010, p. 76), uma subunidade de análise pode ser integrada no caso único “para que seja desenvolvido um projeto mais complexo – ou integrado. As subunidades podem



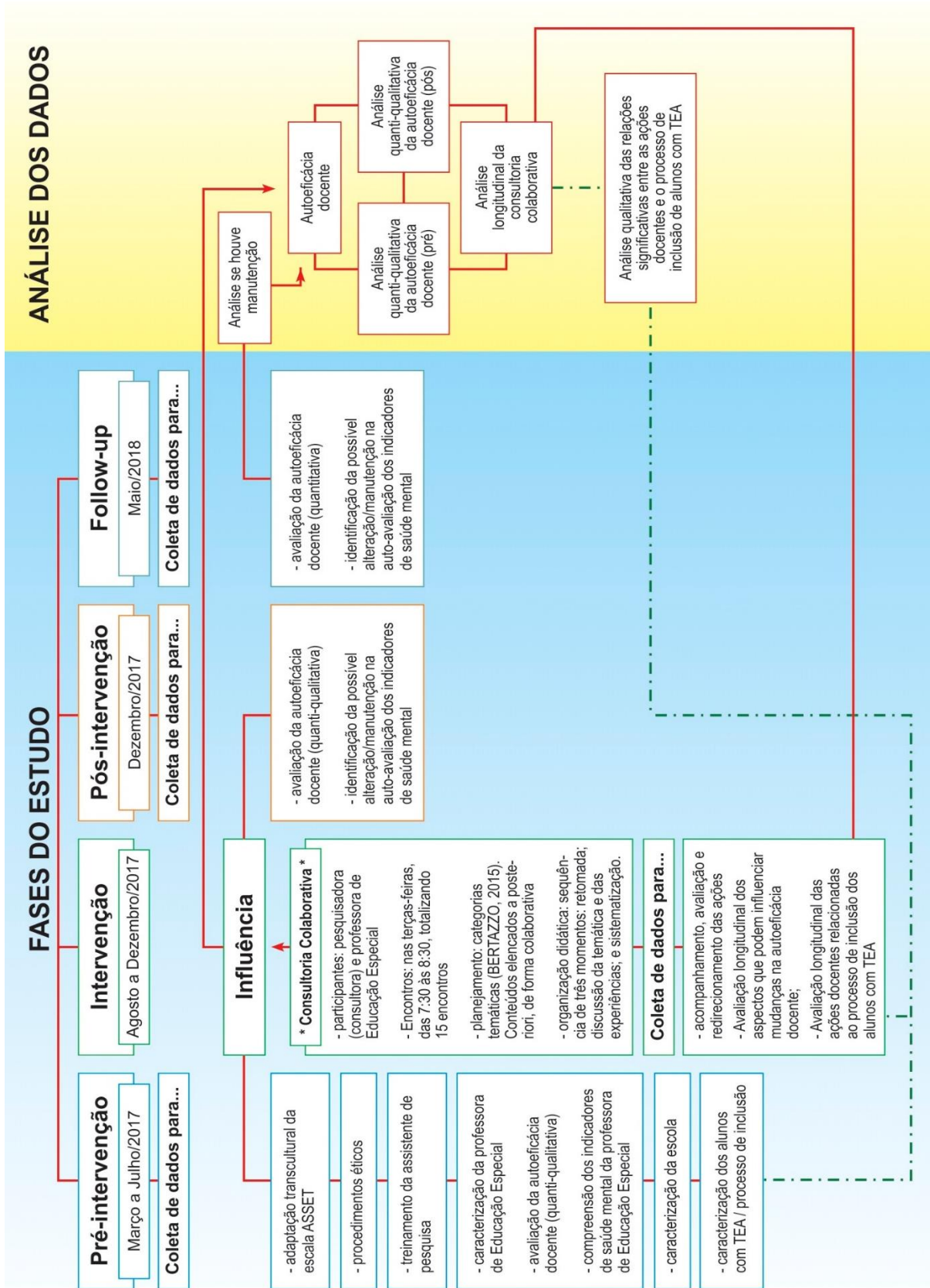
acrescentar, muitas vezes, oportunidades significativas para análise extensiva, favorecendo *insights* ao caso único”.

Apesar do método de estudo de caso ser reconhecido como uma opção de pesquisa qualitativa, algumas pesquisas ultrapassam o tipo qualitativo e usam evidências quantitativas e qualitativas (YIN, 2010). Assim, a pesquisa envolveu a coleta de dados quantitativos e qualitativos, como escalas e entrevistas para entendimento dos fenômenos estudados.

Quanto ao processo de tradução e adaptação transcultural da *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)* (RUBLE et al., 2013), considerando que os processos de tradução e retrotradução não são suficientes para captar fatores linguísticos e socioculturais, de um instrumento de avaliação desenvolvido em uma cultura diferente da qual foi construído (LOSAPIO et al., 2011), optou-se pela sua adaptação transcultural. Essa, “[...] envolve tradução, ajustes culturais de palavras para o idioma e contexto ao qual está sendo traduzida, possibilitando uma melhor captura do sentido pretendido” (LOSAPIO et al., 2011, p. 911). Este processo tem se constituído na sistemática utilizada por vários estudos que envolvem a tradução de instrumentos desenvolvidos em contextos culturais e linguísticos diferenciados, evidenciando resultados eficazes (LEMOS; CONTI; SOUGEY, 2015; LOSAPIO et al., 2011; MORAES; HASSELMANN; REICHENHEIM, 2002; REIS; LAGUARDIA; MARTINS, 2012; SILVEIRA et al., 2013).

Visando ilustrar o desenho do estudo, segue o fluxograma:

Figura 2 – Fluxograma do estudo



Fonte: Elaboração própria.

Legenda: (ASSET) Escala de autoeficácia para professores de alunos com autismo; Transtorno do Espectro Autista (TEA).

### 3.3 PARTICIPANTES

O presente estudo teve como participante uma professora de educação especial, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de uma escola de Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação (RME) de Santa Maria/RS. Sua escolha ocorreu por conveniência, em razão da participante realizar o atendimento de dois alunos com TEA em processo de inclusão, ambos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, turmas de 3º e 4º anos.

Quanto ao processo de tradução e adaptação transcultural da *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)* (RUBLE et al., 2013) especificamente, envolveu outros participantes no decorrer das etapas constituídas para sua consolidação: dois tradutores bilíngues brasileiros (Etapa 1 – Tradução da escala para a língua portuguesa); dois tradutores bilíngues, um norte-americano e outro inglês (Etapa 2 – Retrotradução para a língua inglesa); um tradutor bilíngue brasileiro, cego em relação às etapas anteriores (Etapa 3 – Análise de equivalência semântica); três especialistas na área do Transtorno do Espectro Autista (Etapa 4 - Avaliação de especialistas das etapas anteriores e adaptação da escala de pontuação); e 20 professores de educação especial da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, com experiência na docência com alunos com TEA (Etapa 5 – Estudo piloto para verificação de clareza e compreensão da escala). Apesar da “Etapa 6 – Consolidação de versão final” ter sido conduzida pelos próprios autores, ela será especificada neste momento, pois além do envolvimento da pesquisadora e de seu orientador, a Professora Dr. Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira<sup>10</sup> também participou deste estudo.

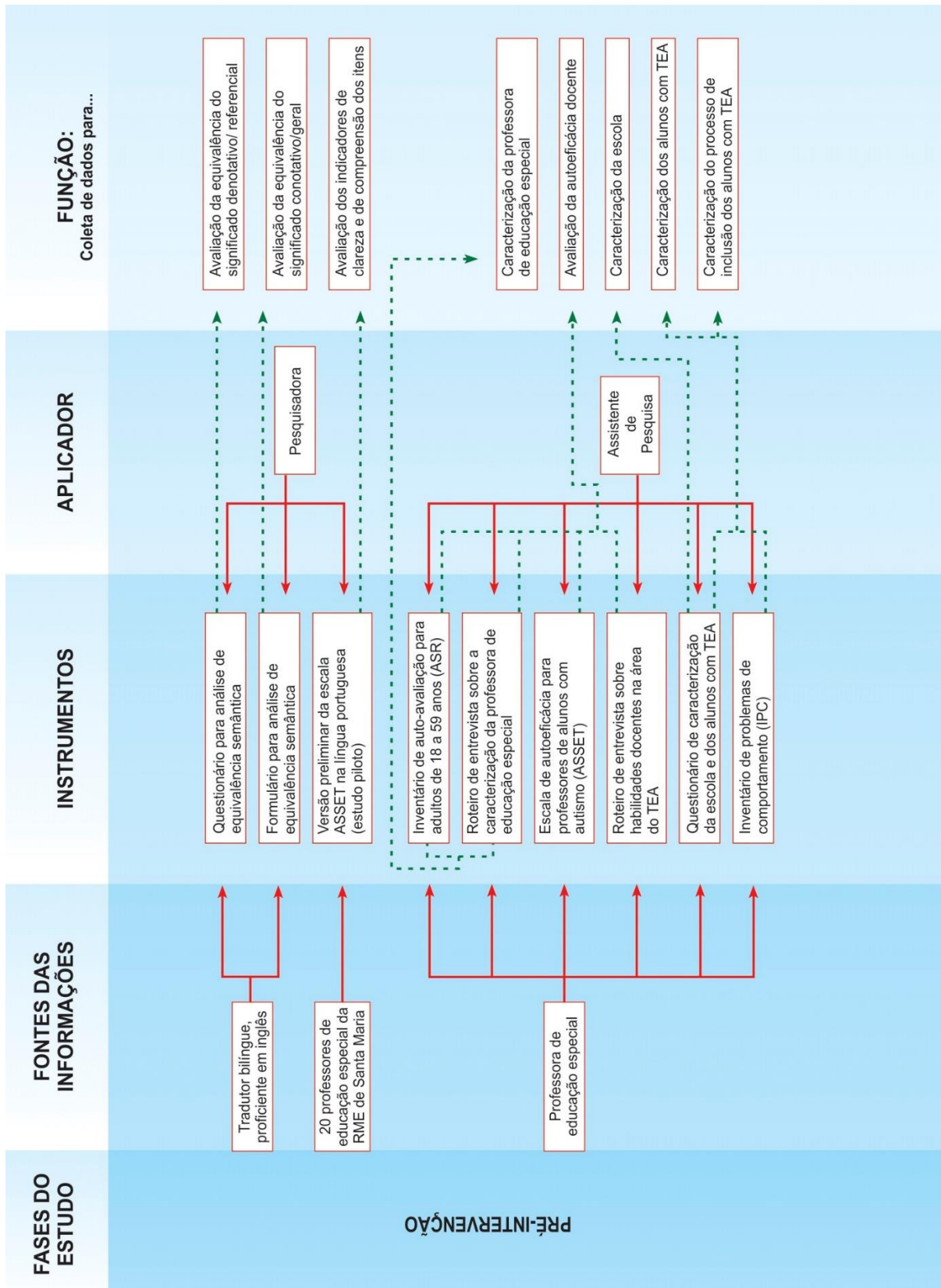
### 3.4 INSTRUMENTOS

Visando ilustrar o desenho da configuração da utilização dos instrumentos no estudo, nas figuras 3 e 4, a seguir, são apresentados dois fluxogramas:

---

<sup>10</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento - Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) – São Paulo.

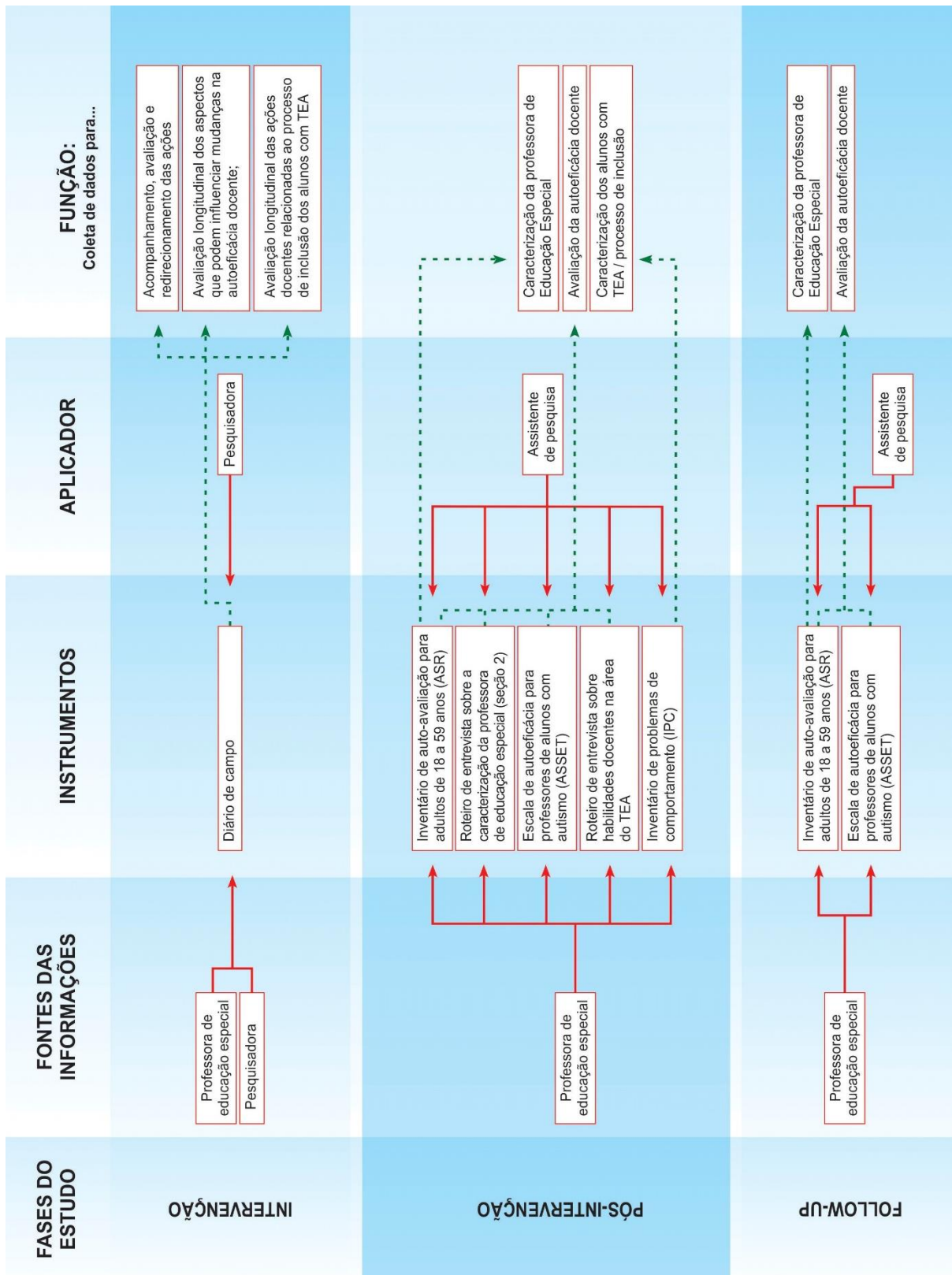
Figura 3 – Fluxograma dos instrumentos (Fase Pré-Intervenção)



Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Rede Municipal de Educação (RME); Transtorno do Espectro Autista (TEA); Escala de autoeficácia para professores de alunos com autismo (ASSET); Adult Self-Report (ASR) for Ages 18-19.

Figura 4 – Fluxograma dos instrumentos (Fases: Intervenção, Pós-Intervenção e Follow-up)



Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Escala de autoeficácia para professores de alunos com autismo (ASSET); *Adult Self-Report (ASR) for Ages 18-19*.

A seguir, serão apresentados, especificamente, os instrumentos utilizados para a realização deste trabalho.

### **3.4.1 Questionários para análise da equivalência semântica**

Estes instrumentos foram elaborados para a avaliação da equivalência semântica, mais especificamente do significado denotativo/referencial no processo de adaptação transcultural da *ASSET* para a língua portuguesa do Brasil. Foram organizados três questionários com o objetivo de mascarar a versão original da *ASSET* e suas retrotraduções: o primeiro contém as duas retrotraduções (1 e 2); o segundo a retrotradução 1 e a versão original; e o terceiro a outra retrotradução 2 e a versão original. Cada questionário também é constituído de uma escala analógica visual para possibilitar a avaliação do julgamento de percentual entre 0 e 100% da equivalência entre os pares de assertivas, com a intenção de verificar o percentual de semelhança literal entre o original e as retrotraduções.

A pesquisadora instrumentalizou a tradutora bilíngue, proficiente em inglês, no preenchimento dos questionários, os quais constam no Apêndice A.

### **3.4.2 Formulários para análise da equivalência semântica**

Estes instrumentos foram elaborados para a avaliação da equivalência semântica, mais especificamente do significado conotativo/geral no processo de adaptação transcultural da *ASSET* para a língua portuguesa do Brasil. Foram organizados dois formulários, um continha a descrição dos itens da versão original da *ASSET*, pareada com os itens de uma das traduções em português; e o outro, a descrição dos itens da versão original pareada com os itens da segunda tradução. Cada formulário também é constituído de uma classificação qualitativa estabelecida a partir de quatro níveis (inalterado (I); pouco alterado (PA); muito alterado (MA); ou completamente alterado (CA)) para analisar se os conceitos envolvidos em cada item da escala *ASSET* original, contrastado com as traduções em português, produziam o mesmo efeito nas duas diferentes culturas.

A pesquisadora instrumentalizou o tradutor bilíngue, proficiente em inglês, no preenchimento dos formulários, os quais constam no Apêndice B.

### **3.4.3 Versão preliminar da escala *ASSET* na língua portuguesa (Estudo Piloto)**

Este instrumento foi elaborado para avaliar os indicadores de clareza e de compreensão dos itens da versão preliminar da escala *ASSET*, no processo de adaptação transcultural para a língua portuguesa do Brasil. A versão preliminar da escala propõe o questionamento “você compreendeu o que foi solicitado?” para a realização da avaliação dos 30 itens da *ASSET* em português. As respostas possíveis foram organizadas numa escala *Likert*, variando de: 0 (“Não entendi nada”); 1 (“Entendi pouco”); 2 (“Entendi razoavelmente”); 3 (“Entendi quase tudo, mas tenho dúvidas”); 4 (“Entendi quase tudo”); 5 (“Entendi por completo e não tenho dúvidas”). Consta, ainda, a indicação da avaliação qualitativa dos itens mediante a proposição de um enunciado que solicita aos participantes o destaque de palavras ou frases com vocabulário que desconhecem, a descrição das dificuldades de compreensão e sugestão de adequações de forma justificada.

A pesquisadora instrumentalizou 20 professores de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, no preenchimento da escala, a qual consta no Apêndice C.

### **3.4.4 Roteiro de entrevista sobre a caracterização da professora de educação especial**

Este instrumento foi elaborado especificamente para esta pesquisa e é composto por duas seções: a) caracterização da participante (seção 1): inclui questões sobre dados de identificação e de formação da professora; b) caracterização das fontes de autoeficácia (seção 2): composta por oito questões referentes à relação da professora de educação especial com as quatro fontes de autoeficácia: experiência direta; experiência vicária; persuasão social e estados físicos/emocionais. Algumas questões foram adaptadas do estudo de Sanini (2011). A assistente de pesquisa realizou a entrevista com a professora de educação especial, sendo o procedimento gravado e, posteriormente, transcrito. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice D.



### 3.4.5 Escala de Autoeficácia para Professores de Alunos com Autismo (ASSET)

A *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)* foi desenvolvida nos Estados Unidos da América (EUA) e avaliada com resultados positivos quanto as suas propriedades psicométricas em grupo amostral composto por escolas de dois estados do centro-sul dos EUA, com 44 professores de educação especial que tinham pelo menos um aluno com Transtorno do Espectro Autista em sua sala de aula (RUBLE et al., 2013).

A *ASSET* foi traduzida para o português e adaptada à cultura brasileira através de estudo<sup>11</sup> com a participação da Professora Dr. Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira<sup>12</sup>. Essa escala tem como objetivo avaliar as crenças de autoeficácia dos professores em sua capacidade para desempenhar tarefas docentes no ensino de alunos com TEA. O instrumento é autopreenchível, constituído por 30 itens que foram compostos por questões a respeito do quão confiante os professores se sentem em relação aos principais conhecimentos e habilidades necessários ao atendimento do aluno com TEA, identificadas a partir de um guia de melhores práticas na educação desse alunado (RUBLE et al., 2013). Cada resposta é medida pela escala *Likert* de seis pontos, sendo que as opções variam de 0 (não posso fazer nada) a 5 (certamente posso fazer).

A assistente de pesquisa instrumentalizou a professora de educação especial no preenchimento da escala *ASSET*, a qual consta no Anexo A.

### 3.4.6 Roteiro de entrevista sobre habilidades docentes na área do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O presente instrumento foi elaborado a partir dos itens da escala *ASSET* (RUBLE et al., 2013), os quais foram organizados na forma de questões abertas para investigar comportamentos e práticas da professora de educação especial. Na construção deste roteiro, as questões foram agrupadas em cinco categorias

---

<sup>11</sup> O estudo da tradução e adaptação transcultural da *ASSET* para a língua portuguesa do Brasil (CANABARRO; TEIXEIRA; SCHMIDT, 2018) foi publicado na Revista Brasileira de Educação Especial.

<sup>12</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento - Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) – São Paulo.



temáticas: 1) avaliação; 2) planejamento; 3) intervenção; 4) avaliação continuada; e 5) relação com a família.

A perspectiva semiestruturada da entrevista visou complementar qualitativamente os dados da *ASSET*, possibilitando a descrição de como a professora estava lidando com estas demandas em sua prática docente, obtida por intermédio de exemplos diretos. A assistente de pesquisa realizou a entrevista com a professora de educação especial, sendo o procedimento gravado e, posteriormente, transcrito. O roteiro da entrevista consta no Apêndice E.

### **3.4.7 Questionário de caracterização da escola e dos alunos com TEA**

As informações deste instrumento foram adaptadas do estudo de Kubaski (2014), sendo composto de duas seções: a) caracterização da escola: com itens referentes à descrição de características importantes da escola (infraestrutura, recursos humanos, números de alunos, etc.); e b) caracterização dos alunos: contempla questões relacionadas aos dados de identificação dos alunos com TEA, de suas características, de aspectos relacionados a sua escolarização e dos apoios especializados que eles recebem.

A assistente de pesquisa instrumentalizou a professora de educação especial no preenchimento desse instrumento, o qual consta no Anexo B.

### **3.4.8 Inventário de autoavaliação para adultos de 18 a 59 anos (ASR)**

O inventário “*Adult Self-Report for Ages 18-19 (ASR)*” (ACHENBACH; RESCORLA, 2001) foi traduzido para o português por Silves, Rocha e Equipe Projeto Enurese (2008), nomeado como “Inventário de autoavaliação para adultos de 18 a 59 anos (ASR)”. Tem como objetivo verificar diferentes aspectos do funcionamento adaptativo, assim como os problemas comportamentais e emocionais de adultos entre 18 e 59 anos. É um instrumento de autoavaliação constituído de itens e questões referentes: às funções adaptativas que envolvem questões distribuídas nas escalas amigos, companheiro, família, trabalho e educação; aos problemas de comportamento internalizantes (ansiedade/depressão, isolamento e queixas somáticas); problemas externalizantes (comportamento agressivo, comportamento de

quebra de regras e comportamento intrusivo); problemas de pensamento; problemas de atenção; e ao abuso de substâncias.

A assistente de pesquisa instrumentalizou a professora de educação especial no preenchimento desse instrumento.

### **3.4.9 Inventário de problemas de comportamento (IPC)**

O *Behavior Problems Inventory- BPI-01* (ROJAHN et al., 2011) possui uma validação preliminar para a língua portuguesa do Brasil realizada por Baraldi et al. (2013). Tem como objetivo avaliar problemas de comportamento (frequência e gravidade) em pessoas com transtorno no desenvolvimento e problemas mentais. O questionário é composto por 52 itens organizados em 3 subescalas relacionadas aos tipos de problemas de comportamento avaliados (comportamentos de autoagressão, comportamentos estereotipados e comportamentos agressivos ou destrutivos). Cada item deve ser avaliado a partir de duas escalas: escala relacionada à frequência em que ocorre o comportamento (nunca = 0, mensalmente = 1, semanalmente = 2, diariamente = 3, o tempo todo = 4); escala relacionada à gravidade do problema (leve = 1, moderado = 2, grave = 3). Só devem ser considerados os comportamentos que tenham ocorrido pelo menos uma vez durante os últimos dois meses. O inventário foi preenchido pela professora de educação especial, instrumentalizada pela assistente de pesquisa.

### **3.4.10 Diário de Campo**

Os encontros de consultoria colaborativa foram gravados em áudio pela pesquisadora, com a autorização da participante. Os registros de áudio não foram transcritos literalmente, mas, para possibilitar a sua análise, foram organizados pela pesquisadora através da descrição da síntese de cada um dos quinze encontros. Também foi realizado o registro do tema geral e subtemáticas (temáticas emergentes), a partir da sua inferência nominal (como por exemplo, família, avaliação, entre outros) e da descrição sintetizada de informações referentes aos acontecimentos (como por exemplo, relatos dos atendimentos realizados, relações teórico-práticas estabelecidas, entre outros) na sequência em que ocorreram (indicação temporal do áudio) em cada encontro. Também foram registrados outros aspectos significativos,

tais como: percepções do comportamento da professora de educação especial; interferências externas que ocorreram no decorrer do encontro, entre outros.

### 3.5 PROCEDIMENTOS E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O presente estudo foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por envolvimento de Seres Humanos, tendo sua aprovação sob o parecer consubstanciado CAEE 68620017.1.0000.5346.

Os procedimentos da pesquisa foram divididos em quatro fases: fase pré-intervenção; fase de intervenção; fase pós-intervenção; e fase de *follow-up*, as quais serão destacadas a seguir.

#### 3.5.1 Fase pré-intervenção

Nesta fase, inicialmente foi realizada a tradução e adaptação transcultural da *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)* para sua utilização no Brasil, a qual foi autorizada pela sua autora principal, Lisa Ruble (Anexo C).

O processo de adaptação transcultural da *ASSET* foi conduzido em seis etapas: 1) tradução da escala para a língua portuguesa; 2) retrotradução para a língua inglesa; 3) análise de equivalência semântica (avaliação da equivalência dos significados denotativo/referencial e conotativo/geral); 4) avaliação de especialistas das etapas anteriores e adaptação da escala de pontuação; 5) estudo piloto para verificação de clareza e compreensão da escala; 6) consolidação de versão final.

Na etapa de “tradução da escala para a língua portuguesa” foram realizadas duas traduções da escala *ASSET* original, em inglês, para o português (*forward*), de forma independente. Uma tradução foi realizada por um tradutor bilíngue brasileiro, com fluência em inglês e com conhecimento na área do Transtorno do Espectro Autista, e a outra foi realizada por um tradutor formado em Letras e com Mestrado em Ensino de Línguas.

Na etapa de “retrotradução para a língua inglesa”, as traduções foram retrotraduzidas (*backtranslation*) para o inglês por dois tradutores independentes, ambos bilíngues, sendo um com língua-mãe e cultura norte-americana e o outro, com língua-mãe e cultura inglesa, ambos fluentes em português.

Na etapa de “análise de equivalência semântica”, foi avaliada a equivalência semântica dos significados: denotativo/referencial, a partir da análise dos “Questionários para análise da equivalência semântica”; e conotativo/geral, a partir da análise dos “Formulários para análise da equivalência semântica”. Tais análises enfocaram a apreciação dos significados linguísticos dos termos e expressões entre as retraduições, traduções e o instrumento original. Este processo foi realizado por um tradutor bilíngue, proficiente em inglês e cego em relação ao questionário original e aos processos de tradução e retrotradução.

Na etapa de “avaliação de especialistas das etapas anteriores e adaptação da escala de pontuação”, três especialistas na área do TEA analisaram conjuntamente os passos anteriores para gerar a versão síntese do instrumento. Em relação à adaptação da escala de pontuação, foi realizada a alteração na forma de pontuação da escala, baseada nos resultados identificados no estudo de Ruble et al. (2013).

Na etapa do “estudo piloto para verificação de clareza e compreensão da escala”, foi conduzido um estudo com desenho transversal, para avaliar indicadores de clareza e compreensão dos itens da versão preliminar da escala na língua portuguesa. A amostra selecionada, sob critérios de conveniência, foi composta por 20 professores de educação especial da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, com experiência na docência com alunos com TEA. Foi estabelecido contato prévio com a Secretaria de Município da Educação (SMEd) que autorizou a realização do estudo piloto da versão preliminar da escala *ASSET* na língua portuguesa. Os participantes confirmaram o interesse voluntário em participar do estudo por meio da assinatura do documento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)”, e receberam o termo de confidencialidade. Posteriormente, avaliaram os indicadores de clareza e de compreensão dos itens, ao responderem a escala *Likert* da “Versão preliminar da escala *ASSET* na língua portuguesa (Estudo Piloto)”, ao destacarem palavras ou frases com vocabulário que desconheciam, ao descreverem as dificuldades de compreensão e sugerirem adequações de forma justificada.

Na etapa de “consolidação de versão final”, foi realizada a avaliação da aceitabilidade das considerações decorrentes das evidências encontradas no estudo piloto, pelos autores do processo de adaptação transcultural da *ASSET*.

Na fase pré-intervenção, a pesquisadora também estabeleceu o contato com a escola através de carta convite para a participação da instituição no estudo “Consultoria Colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de

inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista”. Foram explicados os procedimentos para a equipe diretiva e, também, para a participante. Houve concordância e a diretora da escola autorizou a realização do estudo no contexto escolar mediante assinatura da “Autorização Institucional”. A professora de educação especial confirmou seu interesse voluntário em participar do estudo ao realizar a assinatura do documento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)”.

Em contato posterior, com as mães e com os próprios alunos com TEA, novamente foram explicados os procedimentos do estudo. As mães dos alunos com TEA também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, já os referidos alunos assinaram o Termo de Assentimento. Foi disponibilizada uma cópia do “Termo de Confidencialidade”.

Paralelamente ao contato inicial da pesquisadora com o campo de pesquisa, foi realizado pelo orientador do estudo, Professor Dr. Carlo Schmidt, o treinamento específico da assistente de pesquisa (acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Especial – UFSM), cega em relação à proposta de consultoria colaborativa. Durante o treinamento, foram estudados os instrumentos de coleta de dados e a assistente de pesquisa foi capacitada em relação aos procedimentos necessários para a aplicação de cada um deles.

Para a caracterização da participante do estudo, a assistente de pesquisa realizou a entrevista com a professora de educação especial, a partir do “Roteiro de entrevista sobre a caracterização da professora de educação especial”. Os dados da “seção 1”, deste instrumento, foram disponibilizados para a pesquisadora que realizou sua análise ainda na fase pré-intervenção, possibilitando conhecer o perfil da professora de educação especial.

Para a coleta de dados quantitativos, referentes ao senso de autoeficácia docente em relação ao atendimento de alunos com TEA, nesta fase denominada pré-intervenção, foi solicitado à professora de educação especial o preenchimento da “Escala de Autoeficácia para Professores de Alunos com Autismo (ASSET)”. Já para a coleta dos dados qualitativos, referentes ao senso de autoeficácia docente em relação ao atendimento de alunos com TEA, a professora participou de uma segunda entrevista direcionada a partir do “Roteiro de entrevista sobre habilidades docentes na área do Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. Também se constituíram como dados qualitativos, a transcrição da entrevista orientada pelo “Roteiro de entrevista sobre a caracterização da professora de educação especial” (seção 2), anteriormente referida.

Ratifica-se que a coleta desses dados foi direcionada pela assistente de pesquisa, assim como a transcrição das entrevistas. Porém, o contato com os dados e sua análise foi estabelecido pela pesquisadora apenas ao final da fase pós-intervenção.

O referido processo também se estendeu ao “Inventário de autoavaliação para Adultos de 18 a 59 anos (ASR)” e ao “Inventário de problemas de comportamento (IPC)”, preenchidos pela professora de educação especial. Os dados do primeiro instrumento foram coletados para a caracterização da participante, possibilitando a compreensão dos indicadores de sua saúde mental, e o estabelecimento de relações compreensivas referentes ao processo de avaliação da autoeficácia docente. Já os dados do segundo instrumento foram coletados para auxiliar a caracterização dos alunos com TEA, possibilitando avaliar a frequência e gravidade dos problemas de comportamento de cada aluno.

Também instrumentalizada pela assistente de pesquisa, a professora de educação especial preencheu o “Questionário de caracterização da escola e dos alunos com TEA”. Os dados deste instrumento foram disponibilizados para a pesquisadora que realizou sua análise ainda na fase pré-intervenção, possibilitando a caracterização do contexto da instituição em que foi realizado o estudo (seção 1), bem como a caracterização do perfil dos alunos com TEA (seção 2). Somou-se aos referidos dados da seção 2, a análise da documentação que consta na sala de recursos multifuncionais (entrevista familiar e pareceres pedagógicos), contribuindo também para o conhecimento das características do processo de inclusão dos alunos com TEA.

É importante destacar que se optou por dois momentos distintos, direcionados pela assistente de pesquisa, para realização das referidas entrevistas e preenchimento dos instrumentos, para evitar que aspectos decorrentes da extensão de tempo (cansaço, fome, falta de tempo) pudessem interferir nas informações da participante.

Ainda, para auxiliar na caracterização dos alunos com TEA, foi estabelecido contato com o Curso de Psicologia de uma faculdade do município de Santa Maria, solicitando apoio no processo de coleta de dados fundamentais, não apenas para caracterização dos alunos com TEA, mas também para análise dos dados referentes à autoeficácia docente, objetivo central do presente estudo. Com a concordância da referida Instituição, das famílias e dos próprios alunos, foi realizada a avaliação de inteligência (Matrizes Progressivas de Raven) dos alunos com TEA envolvidos na

pesquisa, na Clínica Escola da Instituição mencionada. No entanto, na sequência a pesquisadora foi informada que houve interferências na aplicação da testagem, podendo ter existido alterações nos resultados, e, portanto, seria necessário retomar a avaliação, a qual não foi concretizada na fase pré-intervenção.

### 3.5.2 Fase de intervenção

Nesta fase, foi implementada a consultoria colaborativa envolvendo a participação da pesquisadora como consultora, atuando colaborativamente com a professora de educação especial. Essa consultoria envolveu 15 (quinze) encontros presenciais que ocorreram na sala de recursos multifuncionais da própria escola, com periodicidade semanal, às terças-feiras, com duração de uma hora, ocorrendo das 7 horas e 30 minutos às 8 horas e 30 minutos, durante cinco meses, no período de 15/08 a 19/12/2017. Excepcionalmente os encontros tiveram seu horário: estendido para conclusão da discussão do tema geral proposto, considerando a ausência do aluno que teria a complementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no horário das 8 horas e 30 minutos; ou reduzido em função das demandas do contexto escolar e da qualidade das interações estabelecidas. A descrição da estrutura da consultoria colaborativa e a síntese de cada encontro foram organizadas no capítulo dos resultados e discussões do presente estudo.

Também foi realizado o acompanhamento por parte da consultora nas quatro ações formativas envolvendo professoras de sala de aula e profissionais de apoio/estagiárias desenvolvidas pela professora de educação especial (Tabela 2), a partir do planejamento estabelecido na consultoria colaborativa.

Tabela 2 – Ações formativas propostas pela professora de educação especial

<b>Dia</b>	<b>Ações formativas</b>
13/11*	Encontro com as profissionais de apoio/estagiárias. Encontro com as professoras de sala de aula.
28/11*	Retomada do encontro com as profissionais de apoio/estagiárias.
05/12**	Encontro com a professora de sala de aula (próximo ano letivo) de um novo aluno com TEA transferido para escola.

Fonte: Elaboração própria

Legenda: \* encontro realizado no turno da tarde; \*\* encontro realizado no turno da manhã.

No dia 05/12 não ocorreu o encontro da consultoria colaborativa em função da professora M., que receberia um aluno com TEA no próximo ano letivo (2018), só ter a disponibilidade em participar do encontro de formação no seu horário de planejamento, ou seja, na terça-feira, no turno da manhã. Assim, na referida data foi dinamizado o encontro de formação no turno da manhã, não sendo realizado o encontro da consultoria colaborativa.

É importante destacar, ainda, que, em função da demanda de atendimento dos alunos acompanhados pelo AEE, foram desmarcados quatro encontros, sendo três (05/09, 10/10 e 31/10) em função de feriados estendidos previstos no calendário letivo escolar e um (05/12) decorrente da necessidade em realizar o encontro de formação, anteriormente mencionado.

O planejamento da consultoria colaborativa partiu inicialmente de categorias temáticas definidas a priori, estabelecidas a partir da matriz curricular (Tabela 3) para cursos de formação de docentes, proposta no estudo de Bertazzo (2015). A referida autora constatou que tanto os estudos que investigam “o preparo desses profissionais, identificando fragilidades e aspectos positivos que possam indicar necessidades formativas” (p. 28), quanto os estudos que propõem “a oferta de cursos de capacitação que são desenvolvidos com a justificativa da necessidade de formação para um atendimento de maior qualidade aos sujeitos com TEA” (p. 28) envolvem conhecimentos que fazem emergir duas categorias, “conhecimento do TEA” e “conhecimento sobre possibilidades de ensino”.

Tabela 3 – Matriz empírica de conteúdos para Curso de Formação Profissional para o Atendimento Educacional de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo

CONHECIMENTO DO TEA	Sensibilização	Educabilidade de pessoas com TEA
	Caracterização e compreensão do TEA	Características na área da comunicação social no desenvolvimento típico e no TEA
		Características na área comportamental no desenvolvimento típico e no TEA
	Teorias explicativas	Teoria Psicanalítica
		Teorias cognitivas: Teoria da mente; Teoria da Coerência Central; Funções executivas
		Teorias Afetivas
Teoria organicista		
POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO	Play (DIR Floortime); TEACCH	
	ABA; TEACCH	
	Comunicação Alternativa (PECS); Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's)	
	Abordagem de mediação por pares	
	Relação família-escola	

Fonte: Bertazzo (2015, p. 38).



É importante ressaltar que apesar da consultoria colaborativa ter envolvido categorias temáticas definidas a priori, os temas gerais e conteúdos/ materiais de estudo desenvolvidos foram sendo estabelecidos a posteriori, decorrentes da compreensão do contexto da instituição escolar, da caracterização da professora de educação especial, da caracterização dos alunos com TEA em processo de inclusão, bem como da demanda do contexto prático. Assim, com o próprio desenvolvimento da consultoria, os conteúdos foram sendo elencados de forma colaborativa entre consultora e professora participante do estudo, a partir das demandas práticas identificadas no processo. Destaca-se, ainda, que, no presente estudo, a sensibilização para a educabilidade de alunos com TEA não foi abordada como um tema isolado, mas sim de forma transversal a todos os demais temas gerais e seus desdobramentos em conteúdos/ materiais de estudo desenvolvidos, os quais foram estabelecidos de forma não estigmatizada.

A organização didática de cada encontro da consultoria colaborativa foi sistematizada a partir de três momentos abaixo descritos:

- Momento de retomada: inicialmente era estabelecida uma ponte com o encontro anterior, retomando as principais discussões estabelecidas, questionando e dialogando com a participante sobre aspectos, tais como: O que foi importante no encontro anterior? Surgiram dúvidas ou dificuldades? Identificou algum impacto em sua prática? Como se sentiu em relação a sua prática? Ouviu algum comentário sobre suas ações ou em relação aos seus alunos com TEA? Algo relacionado aos alunos lhe incomodou ou lhe deixou feliz?

- Momento da discussão do tema geral e das experiências: este momento não apresentou sempre o mesmo formato, pois a cada encontro de consultoria colaborativa foi previsto o recurso mais adequado para explorar o tema geral, foco de estudo. Constituíram-se como recursos: slides, apresentação de relatos de casos bem-sucedidos, relatos de experiências gerais e dos casos específicos dos alunos envolvidos no estudo, vídeos, textos, exemplos de atividades, instrumentos de identificação e de avaliação de aspectos pedagógicos, entre outros. Para dinamizar este momento, foi proposto o estabelecimento de relações diretas entre o conteúdo do recurso proposto (aspectos conceituais e teóricos), com aspectos referentes ao desenvolvimento, aprendizagem e/ou ao processo de inclusão dos alunos com TEA acompanhados pela professora de educação especial (práticas pedagógicas). Também foi solicitado que a professora de educação especial realizasse o relato de

experiência de alguma das intervenções do AEE com os alunos com TEA, no decorrer da semana, que envolvessem o tema geral discutido no encontro presente ou no encontro anterior. A sistemática envolvia, inicialmente, uma autoanálise da professora de educação especial em relação a sua intervenção prática, a qual era complementada com discussões estabelecidas com a consultora/ pesquisadora, destacando relações com os temas estudados, bem como os aspectos positivos da intervenção e os aspectos que poderiam ser aprimorados, buscando a proposição colaborativa de estratégias que pudessem contribuir para a demanda específica. Nesse momento, em alguns encontros foram planejadas colaborativamente estratégias de intervenção prática.

- Momento de sistematização: aqui, consultora/ pesquisadora e professora de educação especial avaliavam o encontro e, a partir da análise das demandas específicas anteriormente relatadas, direcionavam colaborativamente a proposição do planejamento do tema geral para o encontro da semana subsequente.

Todos os encontros foram gravados em áudio, sendo os registros realizados em diário de campo, organizado pela consultora/ pesquisadora através da descrição da síntese dos encontros da consultoria colaborativa, possibilitando seu acompanhamento, avaliação e redirecionamento das ações propostas ao longo da intervenção. Também foi realizado o registro do tema geral e subtemáticas (temáticas emergentes), a partir da sua inferência nominal (como por exemplo, família, avaliação, entre outros) e da descrição sintetizada de informações referentes aos acontecimentos (como por exemplo, relatos dos atendimentos realizados, relações teórico-práticas estabelecidas, entre outros) na sequência em que ocorreram (indicação temporal do áudio) em cada encontro. Foi realizado ainda, o registro de aspectos ambientais e comportamentais da professora para auxiliar a análise dos dados posteriores, permitindo a avaliação longitudinal dos aspectos da consultoria colaborativa que podem ter influenciado as mudanças na autoeficácia docente.

### **3.5.3 Fase pós-intervenção**

Nesta fase, concluída a intervenção estabelecida através da consultoria colaborativa, foram reaplicados alguns instrumentos que compuseram a fase pré-intervenção.

A assistente de pesquisa repetiu a aplicação do “Roteiro de entrevista sobre habilidades docentes na área do Transtorno do Espectro Autista (TEA)” e da seção 2 do “Roteiro de entrevista sobre a caracterização da professora de educação especial”, em entrevista realizada com a professora de educação especial. Estas entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Também foi solicitado novamente à professora de educação especial, o preenchimento da “Escala de autoeficácia para professores de alunos com autismo (ASSET)”. Ao final da fase pós-intervenção, estes dados foram disponibilizados para a pesquisadora juntamente com os dados equivalentes referentes ao senso de autoeficácia docente, coletados na fase pré-intervenção. Ressalta-se, ainda, que a análise desses dados, para avaliação do senso de autoeficácia no atendimento de alunos com TEA, foi complementada pelos pareceres pedagógicos dos alunos com TEA e pelos registros em áudio dos encontros de consultoria colaborativa, guiados pelo diário de campo, organizado na fase de intervenção. Tais dados subsidiaram também, as possíveis influências da consultoria colaborativa na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Instrumentalizada pela assistente de pesquisa, a professora de educação especial novamente preencheu o “Inventário de autoavaliação para Adultos de 18 a 59 anos (ASR)” e o “Inventário de problemas de comportamento (IPC)”. Ao final da fase pós-intervenção, estes dados foram disponibilizados para a pesquisadora juntamente com os dados equivalentes coletados na fase pré-intervenção. A pesquisadora analisou os dados decorrentes do ASR preenchidos nas fases pré e pós-intervenção para verificar se houve alteração nos indicadores de impacto na saúde mental, qualificando a caracterização da participante e estabelecendo relações compreensivas com o processo de avaliação da autoeficácia docente. Também analisou os dados decorrentes do IPC preenchidos nas fases pré e pós-intervenção para caracterização dos alunos com TEA, possibilitando verificar se houve alteração da frequência e gravidade dos problemas de comportamento de cada aluno. Esses dados dos alunos também subsidiaram a complementação da discussão compreensiva acerca da autoeficácia docente e do processo de inclusão dos alunos com TEA.

### 3.5.4 Fase de *follow-up*

A fase de *follow-up* ocorreu com um intervalo de cinco meses depois de concluída a fase de intervenção, constituída através da consultoria colaborativa. A coleta de dados estabelecida nesta fase foi direcionada pela assistente de pesquisa.

Para analisar se houve manutenção dos resultados, ao longo do tempo, a professora de educação especial preencheu a “Escala de Autoeficácia para Professores de Alunos com Autismo (ASSET)”. Preencheu também o “Inventário de autoavaliação para Adultos de 18 a 59 anos (ASR)” para análise de possível manutenção ou alteração nos indicadores de impacto na sua saúde mental.

Nesta fase, também foi realizada a avaliação de inteligência (Matrizes Progressivas de Raven) dos alunos com TEA, na Clínica Escola de Psicologia de uma faculdade do município de Santa Maria. Apesar da avaliação de inteligência não ter contribuído para o desenvolvimento da consultoria colaborativa, visto que a disponibilidade da Instituição colaboradora em retomar o processo avaliativo se concretizou apenas após a conclusão da intervenção, optou-se pela manutenção de sua realização para auxiliar na caracterização dos alunos com TEA, assim como, a análise dos dados referentes à autoeficácia docente na fase de *follow-up*.

## 3.6 ANÁLISE DE DADOS

Na fase pré-intervenção, o processo de adaptação transcultural da *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)* para a língua portuguesa foi desenvolvido em seis etapas, sendo três delas mais operacionais: etapas 1 e 2 que envolveram respectivamente as traduções e retrotraduções da escala e a etapa 5 que configurou a realização do estudo piloto. Ambas tiveram os seus procedimentos de desenvolvimento descritos na fase pré-intervenção. As outras três etapas, por sua vez, envolveram o processo analítico das etapas anteriormente descritas: etapa 3) Análise de equivalência semântica (avaliação da equivalência dos significados denotativo/referencial e conotativo/geral); etapa 4) Avaliação de especialistas das etapas anteriores e adaptação da escala de pontuação; etapa 6) Consolidação de versão final. Em seguida, são apresentados os procedimentos de análise de dados de cada uma dessas etapas.

Na etapa 3, o tradutor realizou a análise da equivalência semântica do significado denotativo/referencial<sup>13</sup>, ou seja, da correspondência literal entre palavras/termos que constituem a escala *ASSET* original e as retrotraduções a partir dos “Questionários para análise da equivalência semântica”. A avaliação foi instrumentalizada pela escala analógica visual que possibilitou o julgamento do percentual entre 0 e 100% da equivalência entre os pares de assertivas, ou seja, o percentual de semelhança literal entre o original e as retrotraduções. “Quanto maior a correspondência literal entre os termos na versão e no original, maior a equivalência do significado referencial” (SILVEIRA et al., 2013, p. 237). Para a análise de equivalência, entre as retrotraduções, foi utilizado o critério de decisão sobre a pertinência do item de Pasquali (2016).

Ainda, na etapa 3, para avaliar a equivalência semântica do significado conotativo/geral, o tradutor contrastou cada item da escala *ASSET* original com os itens das traduções em português para analisar se os conceitos neles envolvidos produziam o mesmo efeito nas duas diferentes culturas. O resultado desta avaliação foi sistematizado nos “Formulários para análise da equivalência semântica”, contemplando uma classificação qualitativa estabelecida a partir de quatro níveis: Inalterado (I), Pouco Alterado (PA), Muito Alterado (MA) ou Completamente Alterado (CA).

Na etapa 4 “avaliação de especialistas das etapas anteriores e adaptação da escala de pontuação”, para a constituição da versão preliminar da escala, os três especialistas na área do Transtorno do Espectro Autista incorporaram os itens das duas traduções que foram avaliados como inalterado e pouco alterado, sendo realizadas as modificações necessárias para atender às condições da análise de equivalência semântica. A versão síntese foi analisada criticamente e comparativamente com a versão original, considerando a manutenção dos conceitos, a adequação de termos/expressões do idioma e coloquiais, bem como se a descrição dos itens possuía a mesma referência cultural nas diferentes culturas (SILVEIRA et al., 2013).

Em relação à adaptação da escala de pontuação, foi realizada uma alteração na forma de pontuação da escala. No estudo preliminar da escala *ASSET*, foi

---

<sup>13</sup> “Este concerne às idéias ou objetos do mundo a que uma ou várias palavras se referem” (MORAES; HASSELMANN; REICHENHEIM, 2002, p. 166).

analisada a confiabilidade dos dados usando uma escala *Likert* de 6 pontos, a partir das respostas recodificadas conforme os respectivos intervalos: 0 (0-50); 1 (51-60); 2 (61-70); 3 (71-80); 4 (81-90); e 5 (91-100). Isto produziu uma variável categórica de 6 pontos para cada item. Assim, a partir da indicação proposta, o questionário de 30 itens da *ASSET*, que originalmente se constitui numa escala *Likert*, variando de 0 (não posso fazer nada) a 100 (altamente certo de que posso fazer), foi adaptado, passando a ser pontuado por uma escala de 6 pontos que varia de 0 (não posso fazer nada) a 5 (certamente posso fazer).

Na etapa 6, “consolidação de versão final”, os itens da escala que receberam a indicação de respostas de 0 a 3 no estudo piloto, foram considerados de compreensão insuficiente pelos autores do processo de adaptação transcultural da escala *ASSET*. Já os itens que receberam a indicação de resposta 4, por mais de 15% da amostra, também voltaram a ser avaliados. Foi realizada a análise dos referidos itens considerando as sugestões dos participantes no estudo piloto, bem como as adequações de ajustes semânticos necessárias à versão final da escala.

É importante destacar que o processo minucioso envolvido na adaptação transcultural da *ASSET* para a língua portuguesa do Brasil possibilitou a garantia da qualidade de informação do instrumento original na consolidação da versão final da escala, o que pode ser constatado na descrição detalhada da análise de dados realizada no capítulo dos resultados e discussões do presente estudo.

Quanto à análise de dados envolvendo diretamente o desenvolvimento da consultoria colaborativa, suas possíveis influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na fase pré-intervenção foi realizada a análise dos dados referente à seção 1, da entrevista oriunda do “Roteiro de entrevista sobre a caracterização da professora de educação especial” possibilitando compor o perfil da professora de educação especial participante do estudo. Também foram analisados os dados da aplicação do “Questionário de caracterização da escola e dos alunos com TEA” na fase pré-intervenção, permitindo: a compreensão do contexto da instituição escolar (seção 1); e a caracterização do perfil dos alunos com TEA (seção 2), a qual foi complementada pela análise da documentação que consta na sala de recursos multifuncionais (entrevista familiar e pareceres pedagógicos) de cada um dos referidos alunos. Assim, também, contribuindo para o conhecimento das características do processo de inclusão dos alunos com TEA, na fase pré-intervenção.

A análise de dados estabelecida na fase pré-intervenção foi fundamental para a proposição da consultoria colaborativa, pois possibilitou a base de conhecimentos para a familiarização da pesquisadora com as especificidades do contexto de intervenção. Por sua vez, no próprio desenvolvimento da consultoria colaborativa, o diário de campo com a descrição da síntese de cada encontro, teve seu conteúdo analisado qualitativamente no decorrer da fase de intervenção, possibilitando o acompanhamento, a avaliação e o redirecionamento das ações propostas.

Ao final da fase pós-intervenção, foi realizada a análise quantitativa dos dados decorrentes da aplicação do instrumento “Escala de autoeficácia para professores de alunos com autismo (*ASSET*)”, coletados na fase pré-intervenção e pós-intervenção, por meio das medidas de escala *Likert*. Para tanto, inicialmente foi estabelecida a relação comparativa entre os escores gerais da *ASSET* referentes à autoeficácia percebida pela professora de educação especial nas fases pré-intervenção e pós-intervenção. Para a organização dos escores gerais, foi realizada a soma das pontuações atribuídas ao grau de confiança percebido pela professora de educação especial em relação a cada um dos 30 itens da escala. Posteriormente, foi realizada a relação comparativa entre os escores de cada item da *ASSET* respondidos pela professora de educação especial nas fases pré-intervenção e pós-intervenção. As análises quantitativas foram representadas através de gráficos.

Os resultados quantitativos dos escores gerais da *ASSET* foram interpretados qualitativamente pela análise dos dados dos pareceres pedagógicos dos alunos com TEA e da seção 2, das entrevistas oriundas do “Roteiro de entrevista sobre a caracterização da professora de educação especial” realizadas nas fases pré-intervenção e pós-intervenção.

Inicialmente foram estabelecidas relações entre os dados das experiências na docência de alunos com TEA, da professora de educação especial, anteriores ao desenvolvimento da consultoria colaborativa, com as possíveis incidências das informações das algumas fontes de autoeficácia (experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados físicos/emocionais) decorrentes. Tal análise foi estabelecida buscando a compreensão qualitativa do escore geral da *ASSET* identificado na fase pré-intervenção. Este achado ainda se constituiu como referência prévia para direcionar a análise dos dados da fase pós-intervenção, complementados pelos dados da fase de intervenção, também compreendidos em relação as possíveis incidências das informações das fontes de autoeficácia. Assim, a partir dessa análise

relacional, buscou-se avaliar as possíveis influências da consultoria colaborativa no senso de autoeficácia docente da professora de educação especial.

Quanto aos resultados quantitativos dos 30 itens que constituem a *ASSET*, pela relevância dos resultados, foram interpretados qualitativamente apenas os itens que apresentaram a maior variação de escores nas medidas, de escala *Likert* estabelecidas antes e depois da consultoria colaborativa. Para tanto, os itens foram organizados em categorias, por aproximação de relações temáticas. A análise qualitativa envolveu os dados dos pareceres pedagógicos, das entrevistas realizadas a partir do “Roteiro de entrevista sobre habilidades docentes na área do Transtorno do Espectro Autista (TEA)” e, também da seção 2, das entrevistas oriundas do “Roteiro de entrevista sobre a caracterização da professora de educação especial”, realizadas nas fases pré-intervenção e pós-intervenção.

Na referida análise, foram inferidas as percepções da professora de educação especial sobre uma determinada categoria, anteriores ao desenvolvimento da consultoria colaborativa, direcionando a descrição processual da dinamização das discussões, das ações e proposições estabelecidas durante a consultoria colaborativa, referentes a temática proposta. Esta sistematização de resultados possibilitou a análise longitudinal das influências da consultoria colaborativa sobre as construções teórico-práticas da professora de educação especial e seus direcionamentos pedagógicos, os quais contribuíram para qualificar suas ações docentes, bem como identificar alguns aspectos envolvidos no processo de inclusão dos alunos com TEA.

Esta apresentação pormenorizada da intervenção desenvolvida, organizada a partir das referidas categorias, também contribuiu para clarificar aspectos decorrentes da análise subsequente, envolvendo as relações organizacionais do processo de consultoria colaborativa que contribuíram para ampliar as informações para professora de educação especial que incidissem sobre uma ou mais fontes de desenvolvimento da autoeficácia.

Conforme mencionado, a interpretação dos resultados quantitativos, tanto dos escores gerais, quanto dos itens anteriormente mencionados, foi complementada pela avaliação longitudinal dos aspectos da consultoria colaborativa que podem ter influenciado as mudanças na autoeficácia docente. A referida avaliação se estabeleceu a partir da análise dos áudios dos encontros de consultoria colaborativa, guiados pelo diário de campo organizado na fase de intervenção. Assim, através da



inferência nominal do tema geral e/ou subtemática, seguida da breve descrição de suas informações referentes aos acontecimentos e da sua indicação temporal no áudio de cada encontro específico, foi possível realizar a análise geral das temáticas. Esta organização também facilitou a localização e a extração fidedigna de excertos de falas da professora de educação especial, dentro do referido contexto. Ainda foram analisados os registros envolvendo aspectos ambientais e comportamentais da professora. Essa análise exploratória permitiu a avaliação longitudinal dos aspectos da consultoria colaborativa que podem ter influenciado as mudanças na autoeficácia docente.

Os dados do “Inventário de autoavaliação para Adultos de 18 a 59 anos (ASR)” foram analisados no programa *Assessment Data Manager (ADM 7.2)* que possibilitou a conversão da pontuação bruta das escalas em escores T, os quais foram classificados a partir das faixas normal, limítrofe e clínica, estabelecidas a partir de amostras normativas. Esta análise inicial gerou os perfis comportamentais da professora de educação especial apresentados por escalas geradas pelo próprio programa.

A análise dos perfis comportamentais referentes à fase pré-intervenção possibilitou o conhecimento de diferentes aspectos do funcionamento adaptativo da professora de educação especial, seus problemas comportamentais e emocionais. Este conhecimento foi comparado, por meio de gráficos, com a análise de dados do ASR coletados na fase pós-intervenção, para verificar se houve alteração nos indicadores de impacto na saúde mental, contribuindo para a caracterização da participante e para o estabelecimento de relações compreensivas com o processo de avaliação da sua autoeficácia docente.

Já a análise dos dados do “Inventário de Problemas de Comportamento (IPC)” possibilitou qualificar a caracterização dos alunos com TEA, por intermédio da avaliação da pontuação total tanto da frequência, quanto da gravidade de cada um dos três tipos de problemas de comportamento (autoagressão; estereotipados; e agressivos ou destrutivos) dos alunos, nas fases pré e pós-intervenção. Tal análise contribuiu ainda para complementar as interpretações relacionadas ao processo de inclusão dos alunos com TEA e ao processo de avaliação da autoeficácia docente.

Assim, os resultados da análise quanti-qualitativa do senso de autoeficácia da professora de educação especial, identificados a priori e posteriori à intervenção, complementados pela análise de dados envolvendo o desenvolvimento da consultoria

colaborativa, suas possíveis influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) subsidiaram as fundamentações necessárias para responder à questão problematizadora “Quais as influências de uma consultoria colaborativa na área do Transtorno do Espectro Autista sobre o senso de autoeficácia docente?”.

Para analisar se houve manutenção dos resultados na autoeficácia docente, ao longo do tempo, foi realizada a análise comparativa dos dados da “Escala de autoeficácia para professores de alunos com autismo (ASSET)” aplicada nas fases pós-intervenção e de *follow-up*. Também foi realizada a análise dos dados do “Inventário de autoavaliação para Adultos de 18 a 59 anos (ASR)”, aplicado na fase de *follow-up* para verificar a possível manutenção ou alteração nos indicadores de impacto na saúde mental da professora de educação especial, referentes à fase pós-intervenção. Essa análise foi representada em gráficos, contribuindo para estabelecer inferências analíticas ao processo de avaliação da autoeficácia docente.

Os resultados da avaliação de inteligência (Matrizes Progressivas de Raven) dos alunos com TEA, os quais a pesquisadora teve acesso nesta fase do estudo, qualificaram a caracterização dos alunos com TEA, assim como, possibilitaram inferir relações sobre a análise compreensiva da autoeficácia docente no *follow-up*.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a apresentação do presente capítulo, os resultados e discussões foram dispostos em duas seções: a primeira apresenta os resultados da tradução e adaptação transcultural da *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)* para sua utilização no Brasil; e a segunda apresenta os resultados envolvendo diretamente o desenvolvimento da consultoria colaborativa, suas possíveis influências na autoeficácia docente, nas relações entre as ações da professora de educação especial e o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a análise do *follow-up*.

### 4.1 TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DA *AUTISM SELF-EFFICACY SCALE FOR TEACHERS (ASSET)*

No processo de adaptação transcultural, após as duas traduções da *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)* para a língua portuguesa (Etapa 1) e suas retrotraduções para a língua inglesa (Etapa 2), feitas por tradutores bilíngues independentes, foi realizada a avaliação de sua equivalência semântica (significados denotativo/referencial e conotativo/geral) por um quinto tradutor bilíngue (Etapa 3), cego às etapas anteriores.

Na continuidade, três especialistas na área do TEA analisaram conjuntamente as etapas anteriores para gerar a versão preliminar do instrumento (Etapa 4). Os resultados comparativos, em frequência e porcentagem, entre as retrotraduções dos itens da escala *ASSET*, foram apresentados na Tabela 4. Esses demonstram, tanto para os indicadores de significado denotativo como os de significado conotativo, os percentuais de equivalência em relação à versão original dos itens. Para a definição de adequação da análise, utilizou-se o critério de decisão de correspondência do item de acordo com Pasquali (2016). Os dados indicam que os itens que foram muito alterados na retrotradução pertencem, predominantemente, ao retrotradutor 1 (4 itens). Diferentemente, os itens não sofreram modificações expressivas na retrotradução efetuada pelo profissional 2. De maneira geral, em relação aos itens da escala original, houve adequada equivalência do significado denotativo/referencial com os itens das retrotraduções (PASQUALI, 2016), já que, com exceção de 4 itens

retrotraduzidos pelo profissional 1, os percentuais restantes estão próximos de 100% de correspondência (Tabela 4).

Constatou-se que a avaliação dos significados denotativo/referencial e conotativo/geral referentes aos itens 15 (40% e MA) e 17 (70% e PA), da retrotradução feita pelo profissional 1 e tradução 1, sofreram influências decorrentes da etapa de tradução. Os conteúdos da descrição, tanto do item 15 quanto do item 17, estão relacionados aos itens que lhe antecedem, ou seja, aos itens 14 e 16, respectivamente. Na escala original, o item 14 é *“Design positive behavioral supports for this student”*, entretanto, o item 15 é *“Implement positive behavioral supports for this student”*, contemplando sua tradução 1 “implementar esses apoios”. A mesma relação foi identificada ao analisar os itens 16 e 17, os quais, na escala original, são *“Collect data to monitor this student’s progress toward objectives”* e *“Make use of data to re-evaluate this student’s goals or objectives”*. Contudo, a tradução 1 do item 17 foi estabelecida como “Utilizar esses dados para reavaliação dos objetivos”. Já a tradução 1 dos itens 15 e 17 não foi estabelecida de forma literal, mas considerou o contexto de interrelações com os itens antecessores. No entanto, como a avaliação dos significados denotativo/referencial e conotativo/geral foi estabelecida no pareamento entre os itens da escala original/retrotradução 1 e da escala original/tradução 1, respectivamente, verificou-se a discrepância entre a avaliação de equivalência semântica dos itens 15 e 17.

Tabela 4 – Resultados comparativos em frequência e porcentagem entre as retrotraduções dos itens da escala *ASSET*

(continua)

Original	Retrotradutor 1	SDR (%)	SCG	Retrotradutor 2	SDR (%)	SCG
1. Conduct an assessment of this student’s developmental skills/learning skills	Carry out an assessment of developmental and learning skills	90	I	Conduct an assessment of the student’s developmental/ learning skills	100	I
2. Describe this student’s characteristics that relate to autism	Describe the characteristics of the student that relate to autism	100	I	Describe the characteristics of this student related to autism	100	I
3. Describe the implications for intervention based on this student’s characteristics of autism	Describe the implications for intervention based on the characteristics of the student with autism	100	I	Describe the implications for intervention based on the autism characteristics of the student	90	PA

Tabela 4 – Resultados comparativos em frequência e porcentagem entre as retrotraduções dos itens da escala *ASSET*

(continuação)

Original	Retrotradutor 1	SDR (%)	SCG	Retrotradutor 2	SDR (%)	SCG
4. Translate assessment information into teaching goals and objectives for this student	Translate assessment information into teaching goals and objectives for this student	100	I	Translate assessment information into goals and learning objectives for this student	90	I
5. Write a measurable objective for this student	Write measurable goals for the student	90	I	Write a measurable objective for this student	100	I
6. Write a teaching plan for this student based on goals and objectives	Build a teaching plan for this student based on their goals	90	PA	Write a teaching plan for this student based on goals and objectives	100	I
7. Generate teaching activities for this student	Generate teaching activities for this student	100	I	Create teaching activities for this student	100	I
8. Organize the classroom to increase opportunities for learning for this student	Organize the classroom to increase teaching opportunities for this student	90	PA	Organize the classroom to enhance learning opportunities for this student	100	I
9. Use visual structure to increase this student's independence	Utilize visual elements and aids to increase the student's independence	80	I	Use visual structure to increase the independence of this student	100	I
10. Help this student understand others	Help the student to understand others	100	I	Help this student to understand others	100	I
11. Help this student be understood by others	Help the student be understood by others	100	I	Help this student to be understood by others	100	I
12. Provide opportunities for communication in the classroom throughout the day for this student	Provide opportunities for interaction for this student in the classroom throughout the day	90	PA	Provide communication opportunities in the classroom throughout the day for this student	100	I
13. Assess the causes of problematic behaviors of this student	Assess the causes of this student's behavioral problems	90	I	Assess the causes of problematic behavior of this student	100	I
14. Design positive behavioral supports for this student	Plan strategies to achieve and ensure positive behavior from the student	70	I	Outline positive behavior support for this student	90	PA
15. Implement positive behavioral supports for this student	Implement these strategies	40	MA	Put in place positive behavior support for this student	90	PA

Tabela 4 – Resultados comparativos em frequência e porcentagem entre as retrotraduções dos itens da escala *ASSET*

(conclusão)

Original	Retrotradutor 1	SDR (%)	SCG	Retrotradutor 2	SDR (%)	SCG
16. Collect data to monitor this student's progress toward objectives	Collect data regarding the progress of this student in relation to proposed goals	90	I	Collect data to monitor the progress of this student against goals	40	I
17. Make use of data to re-evaluate this student's goals or objectives	Use this data to assess goals	70	PA	Make use of the data to re-evaluate the goals and objectives of this student	100	I
18. Assess this student's social interaction skills	Evaluate this student's social interaction skills	90	I	Assess the social interaction skills of this student	100	I
19. Assess this student's play skills	Evaluate this student's play skills	90	I	Assess this student's ability to play	90	I
20. Teach this student social interaction	Teach this student social interactions	100	I	Teach social interaction to this student	100	I
21. Teach this student play skills	Teach this student play skills	100	I	Teach this student to play	90	I
22. Train peer models to improve the social skills of this student	Teach the student's peers to teach him/her social skills	60	MA	Practice group models to improve the social skills of this student	70	PA
23. Describe parental concerns regarding this student	Describe the concerns of this student's parents	100	MA	Describe parental concerns in respect of this student	100	I
24. Communicate and work effectively with this student's parent(s) or caregiver	Communicate and work cooperatively with the parents or caregivers of this student	90	MA	Communicate and effectively work with the parents or caregivers of this student	100	PA
25. Describe parental priorities for learning with regard to this student	Describe the parents' priorities for the student's learning	100	I	Describe parental priorities for learning in respect of this student	100	I
26. Help this student remain engaged	Help the student stay engaged	90	I	Help this student to stay engaged	100	I
27. Sustain this student's attention	Keep the student's attention	90	I	Sustain the attention of this student	100	I
28. Motivate this student	Motivate the student	100	I	Motivate this student	100	I
29. Help this student feel successful	Help this student feel competent	90	I	Help this student to feel successful	100	PA
30. Teach this student academic skill	Teach academic skills to this student	100	I	Teach academic skills to this student	100	I

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: SDR: significado denotativo/referencial; SCG: significado conotativo/geral; I: inalterado; PA: pouco alterado; MA: muito alterado.

Na Tabela 5, a seguir, observa-se que apenas dois itens da retrotradução efetuada pelo profissional 2 e cinco itens da retrotradução feita pelo profissional 1 apresentaram percentual de equivalência do significado denotativo/referencial inferior a 90% (escala analógica visual) em relação aos itens da escala *ASSET* original. A equivalência do significado conotativo/geral manteve-se inalterada em mais de 70% dos itens da tradução 1 e em 80% dos itens da tradução 2 em relação à escala original.

Tabela 5 – Resultados globais comparativos da análise de equivalência semântica entre as retrotraduções dos itens da escala *ASSET*

Grau de equivalência entre os itens das retrotraduções e da escala <i>ASSET</i> original	Significado denotativo/ referencial		Julgamento do avaliador entre os itens das traduções e da escala <i>ASSET</i> original	Significado conotativo/ geral	
	Retrotradutor 1 Número e percentual de itens que apresentam equivalência	Retrotradutor 2 Número e percentual de itens que apresentam equivalência		Tradutor 1 Número e percentual de itens que apresentam equivalência	Tradutor 2 Número e percentual de itens que apresentam equivalência
90 – 100%	25 (83,3)	28 (93,3)	Inalterado	22 (73,3)	24 (80,0)
70 > 90%	3 (10,0)	1 (3,3)	Pouco alterado	4 (13,3)	6 (20,0)
50 > 70%	1 (3,3)	-	Muito alterado	4 (13,3)	-
> 50%	1 (3,3)	1 (3,3)	Completamente alterado	-	-
Total	30 (100)	30 (100)	Total	30 (100)	30 (100)

Fonte: Elaboração própria.

A partir da análise realizada na etapa 4 pelos especialistas, a versão síntese da escala foi constituída por 30% dos itens da tradução 1 (2, 3, 5, 10, 11, 13, 14, 26 e 29), 23,3% dos itens da tradução 2 (6, 8, 12, 15, 17, 19, 24), 20% da composição entre itens das duas traduções (1, 16, 21, 22, 23 e 25) e 26,6% dos itens que apresentavam basicamente a mesma descrição nas traduções dos profissionais 1 e 2, variando apenas em relação aos pronomes, às preposições e ao substantivo “aluno/estudante” (4, 7, 9, 18, 20, 27, 28 e 30).

Foram realizadas algumas alterações pontuais, como também modificações envolvendo aspectos gerais em diferentes itens para a adaptação transcultural da versão síntese (Tabela 6). Nesse contexto, é importante destacar que, apesar do termo “*student*” da escala original constar na tradução do profissional 1 como “estudante” e do profissional 2 como “aluno”, foi definido o termo “aluno” para contemplar todos os itens da versão síntese, pois esta é a terminologia que consta nos principais documentos normativos sobre o direito educacional das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2008, 2012). Outra modificação adotada

refere-se à substituição dos pronomes demonstrativos “este” e “esse” que antecederiam o substantivo “aluno”, pelo artigo “o”, assim como das contrações dos referidos pronomes com a preposição “de”, ou seja, “deste” e “desse”, pela preposição “do” aproximando a descrição dos itens à linguagem coloquial. Na Tabela 6, a seguir, podem ser observadas essas alterações e adaptações.

Tabela 6 – Alterações e adaptações realizadas entre a etapa de tradução e etapa de avaliação semântica para a versão síntese

Item	Descrição na(s) tradução(ões)	Descrição proposta na versão síntese
1	Realizar uma avaliação das habilidades de desenvolvimento e aprendizagem (T1). Conduzir uma avaliação das habilidades de desenvolvimento/aprendizagem do aluno (T2).	Realizar uma avaliação das habilidades de desenvolvimento/ aprendizagem do aluno.
7	Gerar atividades de ensino para este estudante (T1). Criar atividades de ensino para este aluno (T2).	Elaborar atividades de ensino para o aluno.
15	Implementar apoio de comportamento positivo para este aluno (T2).	Implementar apoio para os comportamentos positivos do aluno.
16	Coletar dados a respeito do progresso desse aluno em relação aos objetivos propostos (T1). Coletar dados para monitorar o progresso deste aluno frente a objetivos (T2).	Coletar dados para monitorar o progresso do aluno em relação aos objetivos propostos.
17	Fazer uso dos dados para reavaliar as metas e objetivos deste aluno (T2).	Fazer uso dos dados coletados para reavaliar as metas e os objetivos do aluno.
21	Ensinar a este aluno habilidades de brincadeira (T1). Ensinar este aluno a brincar (T2).	Ensinar ao aluno habilidades de brincar.
22	Ensinar os pares do aluno a ensinar-lhe habilidades sociais (T1). Treinar modelos de grupos para aprimorar as habilidades sociais deste aluno (T2).	Ensinar os pares para aprimorar as habilidades sociais do aluno.
23	Descrever as preocupações dos pais deste aluno (T1). Descrever preocupações parentais em relação a este aluno (T2).	Descrever preocupações dos pais em relação ao aluno.
24	Comunicar e efetivamente trabalhar com os pais ou cuidadores deste aluno (T2).	Comunicar e trabalhar efetivamente com os pais ou cuidadores do aluno.
25	Descrever as prioridades dos pais para a aprendizagem do aluno (T1). Descrever prioridades parentais para aprendizagem em relação a este aluno (T2).	Descrever prioridades dos pais em relação à aprendizagem do aluno.

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: T1: Tradução 1; T2: Tradução 2.

As alterações pontuais de alguns itens foram fundamentadas em diferentes objetivos. Nos itens 1, 7, 16, 17, 21, 22, 23 e 25, buscou-se aproximar a versão em



português do contexto cultural brasileiro, tornando-a mais aceitável para a população-alvo. O item 1 obteve boa avaliação semântica, pois ambas as versões das traduções apresentaram avaliação do sentido conotativo/geral como inalterado (I). Contudo, optou-se pela base da descrição da tradução 2, visto que a qualificação do sentido denotativo/referencial (100%) de sua retrotradução apresentou descrição mais fidedigna em relação à escala original. No entanto, no referido item, a palavra “conduzir” foi substituída pela palavra “realizar” que consta na tradução 1. Situação semelhante foi constatada no item 21, o qual apresentou os mesmos referenciais quanti-qualitativos estabelecidos no que concerne à avaliação semântica do item anteriormente descrito. Todavia, optou-se, nesse caso, pela base da descrição da tradução 1 para compor a versão síntese, a qual apresentou melhor avaliação do sentido denotativo/referencial (100%) em sua retrotradução. Na descrição do item 21, também foi necessário substituir o termo “brincadeira” por “brincar”, o qual consta na tradução 2, pois compreende-se que o ensino focado no referido item envolve as habilidades de brincar, sendo a brincadeira entendida como a ação de brincar.

Na Tabela 6, observa-se um contraponto no item 23, o qual obteve boa avaliação do sentido denotativo/referencial (100%), porém foi mantida a descrição da tradução 2, considerando sua boa avaliação do sentido conotativo/geral (I) em relação à escala original. Porém, no referido item, optou-se por substituir a palavra “parentais” pelo termo “pais” que consta na tradução 1. Processo semelhante foi estabelecido no item 25, o qual apresentou boa avaliação semântica (100% e I) em ambas as versões, mas manteve-se a opção pelo termo “pais” (tradução 1) em relação a “parentais” (tradução 2). Nesse item, foi mantida a descrição da tradução 2, sendo avaliada a necessidade de alteração da disposição dos termos da frase para favorecer a compreensão do seu significado, passando de “Descrever prioridades parentais para aprendizagem em relação a este aluno” para “Descrever prioridades para os pais em relação à aprendizagem do aluno”. O item 7 também obteve boa avaliação semântica (100% e I) em ambas as versões, porém as palavras “Gerar” (tradução 1) ou “Criar” (tradução 2), apesar de possuírem o significado adequado, não são termos utilizados corriqueiramente no contexto educacional, optando-se por substituí-las por “Elaborar”. O item 16 apresentou alteração na avaliação do sentido denotativo/referencial (90% na retrotradução do profissional 1; e 40% na retrotradução do profissional 2), apesar de ambas as traduções apresentarem sentido conotativo/geral inalterado (I); portanto, foi realizada a composição entre os itens para adequação semântica na versão

síntese: “Coletar dados para monitorar o progresso do aluno (tradução 2) em relação aos objetivos propostos (tradução 1)”.

A composição entre os itens das traduções 1 e 2 também foi uma estratégia utilizada para ampliar a avaliação semântica do item 22, da versão síntese em relação à escala original, visto que houve uma discrepância acentuada na avaliação da retrotradução/tradução 1 (60% e MA) e na retrotradução/tradução 2 (70% e PA). Nesse item, optou-se pela base da descrição da tradução 2, substituindo o fragmento “Treinar modelos de grupos” por “Ensinar os pares” que consta na tradução 1. No item 17, a opção foi pela descrição da tradução 2, devido ao qualificador da avaliação semântica (100% e I), sendo inserido o adjetivo “coletados” junto ao termo “dados” para especificá-los, ou seja, “dados coletados”. De acordo com o exposto na Tabela 6, as alterações pontuais dos itens 15 e 24 envolveram a adequação/reestruturação na descrição dos itens, visando a sua concordância ao significado expresso na escala original e, portanto, buscando ampliar a equivalência do significado geral. No item 15, a descrição “Implementar apoio de comportamento positivo para este aluno” foi alterada para “Implementar apoio para os comportamentos positivos do aluno”. Já no item 24, a descrição “comunicar e efetivamente trabalhar com os pais ou cuidadores deste aluno” foi alterada para “comunicar e trabalhar efetivamente com os pais ou cuidadores do aluno”.

Outra alteração feita no questionário de 30 itens da *ASSET* foi na escala de pontuação. No caso, passou a ser pontuado em uma escala *Likert* de 6 pontos variando de 0 (não posso fazer nada) a 5 (certamente posso fazer). A versão preliminar da escala *ASSET*, organizada nesta etapa do processo de adaptação transcultural, foi submetida a um estudo piloto (Etapa 5).

Os autores do estudo avaliaram a aceitabilidade das considerações decorrentes das evidências encontradas no estudo piloto (Etapa 6). Foi verificado que houve indicadores adequados de compreensão dos itens por parte dos professores de Educação Especial em relação à escala (em 90% dos itens os professores compreenderam quase tudo). Foi avaliada a clareza e a compreensão verbal (perguntou-se: Você compreendeu o que foi solicitado?) - 89,82% dos professores responderam que tinham compreendido quase tudo. Os itens 3, 4, 5, 16, 20 e 22 foram compreendidos de maneira insuficiente e, em razão disso, foram realizadas adequações. Por exemplo, no item 16, a frase “coletar dados para monitorar” foi alterada para “reunir informações para avaliar”; no item 22, o termo “pares” foi

substituído por “colegas”. As adequações foram realizadas para dirimir dúvidas quanto aos termos e tornar a descrição dos itens mais próxima ao vocabulário coloquial que permeia o contexto educacional (Tabela 7).

No item 20, as dúvidas envolveram a expressão “Ensinar interação social”, sendo necessária a adequação cultural do item mediante a inserção dos termos “habilidades/estratégias de”, pois a compreensão é de que o ensino não é da interação social, mas, sim, de habilidades e estratégias para a interação social. Em relação ao item 3, os questionamentos abrangeram qual seria o significado concreto de “Descrever as implicações para intervenção”, sendo necessária sua adequação para “Planejar a intervenção” para tornar a compreensão mais acessível. No item 4, o termo “traduzir” foi substituído por “interpretar” e foi inserido o fragmento “para definição” para clarificar a compreensão do item, ou seja, de que as informações da avaliação serão interpretadas para a definição de metas e objetivos. Já no item 5, a expressão “objetivos mensuráveis” causou estranheza por envolver uma terminologia positivista que evidencia objetivos quantificáveis, em um contexto cultural em que a educação enfoca essencialmente objetivos qualitativos. Nesse sentido, a adequação cultural envolveu a substituição de “objetivos mensuráveis” por “objetivos que possam ser verificados claramente quando atingidos”. Essas adequações, apresentadas na Tabela 7, a seguir, apesar de representarem diferenciações em relação ao significado denotativo/referencial, não comprometem o significado conotativo/geral, pois conservam o mesmo sentido dos itens originais, mas são necessárias para que o efeito de cada item seja preservado nas duas diferentes culturas.

Tabela 7 – Adequações realizadas após a etapa do estudo piloto e descrição dos itens da versão final

<b>Versão síntese para o estudo piloto</b>	<b>Versão final</b>
3. Descrever as implicações para intervenção baseadas nas características do aluno com autismo.	Planejar a intervenção com base nas características do aluno com autismo.
4. Traduzir informações da avaliação em metas e objetivos de ensino para o aluno.	Interpretar informações da avaliação para definição das metas e objetivos de ensino para o aluno.
5. Escrever objetivos mensuráveis para o aluno.	Escrever objetivos que possam ser verificados claramente quando atingidos pelo aluno.
16. Coletar dados para monitorar o progresso do aluno em relação aos objetivos propostos.	Reunir informações para avaliar o progresso do aluno em relação aos objetivos propostos.
20. Ensinar interação social ao aluno.	Ensinar habilidades/estratégias de interação social ao aluno.
22. Ensinar os pares para aprimorar as habilidades sociais do aluno.	Ensinar os colegas para aprimorar as habilidades sociais do aluno.

Fonte: Elaboração própria.

A versão final da escala *ASSET* na língua portuguesa do Brasil, denominada de “Escala de autoeficácia para professores de alunos com autismo (*ASSET*)”, está disponível no Anexo A.

## 4.2 DESENVOLVIMENTO CONSULTORIA COLABORATIVA E SUAS INFLUÊNCIAS NA AUTOEFICÁCIA DOCENTE E NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Inicialmente, será apresentada a caracterização da escola (campo de pesquisa), dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (subunidades de análise), da professora de educação especial (caso único) e da consultoria colaborativa (intervenção). Posteriormente, serão demonstrados e discutidos os resultados quantitativos dos escores gerais da *ASSET* referentes à autoeficácia percebida pela professora de educação especial, nas fases pré-intervenção e pós-intervenção.

Na sequência, serão apresentados os resultados quantitativos do senso de autoeficácia da professora de educação especial, identificados a priori e posteriori à intervenção, sendo realizada a análise qualitativa e discussão dos itens que apresentaram a maior variação de escores nas medidas de escala *Likert* da *ASSET* nas referidas fases do estudo. Destaca-se que este processo será complementado pela análise de dados envolvendo o desenvolvimento da consultoria colaborativa, suas possíveis influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Por último, serão demonstrados e discutidos os resultados quantitativos dos escores dos itens da *ASSET* respondidos pela professora de educação especial na fase de *follow-up*, comparados aos respectivos resultados da fase de pós-intervenção.

As respostas da professora de educação especial referentes a escala *ASSET*, realizadas nas diferentes fases do estudo, constam mais detalhadamente numa tabela organizada no Apêndice F.

### 4.2.1 Caracterização da Escola

A Escola desenvolve suas atividades há 32 anos no bairro Diácono João Luiz Pozzobon, na zona leste do município de Santa Maria. Configura suas atividades educacionais no Nível de Ensino Fundamental e nas Modalidades de Educação de

Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Dados do censo demográfico (IBGE, 2010) estimavam que dentre os 41 bairros do distrito Sede do município de Santa Maria, o bairro Diácono João Luiz Pozzobon era o 29º bairro mais populoso e o 2º bairro em percentual de população com menos de 18 anos de idade. No entanto, em 2016 houve um significativo aumento populacional nesta localidade, ainda não estimado, em decorrência das 362 unidades habitacionais do Residencial Leonel Brizola, financiadas pelo Programa Minha Casa Minha Vida que foram entregues pela Prefeitura Municipal de Santa Maria. Neste período, haviam duas escolas municipais no bairro, sendo uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental (campo da pesquisa), no entanto, em 2017 foi inaugurada uma terceira escola municipal com abrangência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, para atender ao considerável aumento da demanda de novas vagas.

A comunidade escolar da escola que se constituiu como campo de pesquisa é predominantemente constituída por famílias em situação de vulnerabilidade social. A situação profissional das famílias é constituída em sua maioria por pais desempregados ou autônomos (coletores de recicláveis, pedreiros, diaristas, serviços gerais, entre outros).

No período da intervenção, a escola atendia 470 alunos. O Atendimento Educacional Especializado era dinamizado por 02 professoras de educação especial (total de 40h) que acompanhavam 21 alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais prioritariamente duas vezes por semana, por aproximadamente 50 minutos, no contra turno em que frequentam a sala de aula. Os grupos e a distribuição dos alunos no AEE eram organizados conforme a disponibilidade de horários das educadoras e dos alunos. A escola também possuía 3 profissionais de apoio/estagiárias para o acompanhamento de alunos público-alvo da Educação Especial.

#### **4.2.2 Caracterização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Os dados que compõem a caracterização dos alunos com TEA são integrados a partir de quatro fontes: 1) “Questionário de caracterização da escola e do aluno” (Seção 2); 2) documentação dos alunos que consta na sala de recursos

multifuncionais (entrevistas familiares e pareceres pedagógicos), da avaliação de inteligência (Matrizes Progressivas de Raven); e 4) “Inventário de problemas de comportamento”.

#### 4.2.2.1 Aluno V. M.<sup>14</sup>

O aluno V. M. nasceu no dia 02/06/2006, e tinha 11 anos de idade durante o desenvolvimento da consultoria colaborativa. Reside conjuntamente com a mãe e seus três irmãos, um de 5 anos, uma de 7 anos e a outra de 18 anos. O pai de V. M. é falecido e a mãe tem um novo companheiro. A mãe possui o Ensino Médio completo e trabalha como diarista. A irmã mais velha cursa Pedagogia e, assim como o padrasto, auxilia com a rotina de deslocamentos para os atendimentos especializados de V. M.

Nos primeiros anos de vida de V. M., a mãe não chegou a perceber atrasos no desenvolvimento do filho, pois neste período cuidava do seu filho mais velho (falecido) que tinha leucemia, enquanto V. M. ficava com sua avó materna. V. M. só foi receber o diagnóstico de autismo após avaliação neurológica, aos 5 anos de idade, período em que começou a receber atendimentos especializados no Centro de Atenção Psicossocial Infante-Juvenil (CAPSi). No ano de 2017, V. M. fazia equoterapia e possuía atendimento no CAPSi com psiquiatra (trimestral) e semanalmente nas áreas de fonoaudiologia e terapia ocupacional (alta no mês de julho/2017).

Em relação ao seu histórico escolar, em 2012, V. M. aos 4 anos ingressou na Educação Infantil, sendo que durante seus primeiros anos de escolarização demonstrou dificuldade de adaptação à rotina escolar. Em sua primeira escola de Ensino Fundamental ele ficava somente na sala de recursos multifuncionais e com período reduzido até o 2º ano.

Em 2015, com a mudança de residência da família, V. M. foi transferido para a escola que se constituiu como campo de pesquisa do presente estudo. Conforme os pareceres pedagógicos, nos anos de 2015 a 2017, V. M. permaneceu no 3º ano. Em seu primeiro ano letivo (2015) na nova escola, devido aos problemas de comportamento (agitação, gritos, choro e recusa em ficar no espaço) evidenciados ao

---

<sup>14</sup> Os dois alunos com TEA estão identificados pela letra inicial dos seus nomes a fim de preservar suas identidades.

chegar no ambiente de sala de aula, inicialmente permanecia na sala de recursos multifuncionais, e a professora do AEE, juntamente com a profissional de apoio/estagiária, mediava sua inserção na sala de aula do 3º ano. Durante o primeiro semestre, sua tolerância ao ambiente de sala de aula era pequena, mas foi sendo ampliada no decorrer do segundo semestre, chegando a direcionar-se juntamente com seus colegas para este espaço, na hora da entrada. Mesmo na sala de recursos multifuncionais, V. M. permanecia pouco tempo sentado e engajado com as atividades propostas, as quais necessariamente precisavam envolver carros e cavalos. Na maior parte do tempo, demonstrava inflexibilidade em aceitar outras atividades, porém, às vezes, envolvia-se com estímulos vinculados às letras do seu nome.

No ano de 2016, V. M. apresentou progresso na compreensão da rotina escolar, cumprindo com regras sociais, por exemplo, esperar a sua vez em situações como lanches coletivos, jogos e contexto do refeitório, além de permanecer todo período de aula na sala com seus colegas, acompanhado da profissional de apoio/estagiária. Além disso, evoluiu no engajamento das atividades flexibilizadas, no manuseio de lápis, tesoura e mouse, bem como das atividades recreativas que envolviam os colegas, as quais aceitava participar.

No ano letivo/2017, durante o primeiro semestre do 3º ano, V. M. demonstrou a consolidação de sua adaptação às rotinas escolares e mais flexibilidade às atividades envolvendo a aprendizagem formal, passando a escrever letras e fazer ensaios de escrita do seu nome, além de escolher cores para pintar desenhos, recortar e colar com o apoio da profissional de apoio/estagiária. Neste período, V. M. possuía boa linguagem compreensiva e apesar de não se expressar oralmente, era possível compreender sua satisfação ou insatisfação através da comunicação não verbal (expressões faciais, sinal de positivo, aceno indicativo de tchau, apontar, entre outros). Recebia o acompanhamento do atendimento educacional especializado uma vez por semana, no contraturno, no período de uma hora.

De acordo com a avaliação de inteligência realizada, mediante aplicação<sup>15</sup> do teste “Matrizes Progressivas de Raven”, sugere-se que V. M. apresenta inteligência definitivamente inferior à média, ou seja, possui indícios de deficiência intelectual.

---

<sup>15</sup> Realizado num serviço de atendimento à comunidade, na área da Psicologia, de uma faculdade do município de Santa Maria.

Na fase pré-intervenção (julho/2017), segundo informações da professora de educação especial, ao preencher o “Inventário de Problemas de Comportamento (IPC)”, V. M. apresentava maior número de problemas de comportamentos relacionados às estereotipias comportamentais (por exemplo, balançar as mãos; correr repentinamente; gritar e berrar; olhar fixamente para as mãos ou objetos; fazer caretas; manipular objetos repentinamente; entre outros), seguidos de comportamentos agressivos e destrutivos (por exemplo, morder os outros; agarrar e puxar os outros; arranhar os outros; beliscar os outros; destruir coisas; entre outros) e de comportamentos autoagressivos (por exemplo, morder a si próprio; arranhar-se; beliscar-se; e puxar o cabelo). Já na fase pós-intervenção (dezembro/2017), segundo informações da professora de educação especial, V. M. evidenciou redução da frequência e gravidade dos problemas de comportamento, conforme apresentado na Tabela 8, a seguir, ainda demonstrando estereotipias comportamentais, porém seguido de comportamentos autoagressivos e, posteriormente, comportamentos agressivos e destrutivos.

Tabela 8 – Resultado do Inventário de Problemas de Comportamento (Aluno V. M.)

	Comportamentos Autoagressivos		Comportamentos Estereotipados		Comportamentos Agressivos e Destrutivos	
	F.T.	G.T.	F.T.	G.T.	F.T.	G.T.
Fase Pré-Intervenção	7	10	45	30	8	15
Fase Pós-Intervenção	3	4	29	24	2	2

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Frequência Total (F.T.); Gravidade Total (G.T.)

#### 4.2.2.2 Aluno W.

O aluno W. nasceu no dia 13/09/2016, e completou 11 anos de idade durante o desenvolvimento da consultoria colaborativa. Reside com a mãe, o padrasto e o irmão de dez anos. O pai mora em outra residência. Seus pais se separaram em 2009, quando ele tinha três anos de idade. Apesar do pai pagar a pensão para auxiliar com as despesas de W. e seu irmão, esse não possui contato com os filhos. A mãe cursou o Ensino Médio completo e deixou de trabalhar em função da rotina de atendimentos do filho W.



A partir dos três anos de idade, a mãe começou a perceber diferenças no desenvolvimento de W., por exemplo, o filho preferia se isolar, apresentava hipersensibilidade aos sons, resistência à mudança (trocar o canal de televisão, trocar roupas de cama, sair de casa, entre outros). Neste período, W. foi encaminhado para avaliação com neuropediatra, a qual só foi se consolidar quando tinha 5 anos. W., então, recebeu o diagnóstico de autismo.

Os atendimentos especializados começaram um ano antes da confirmação do diagnóstico, ou seja, aos 4 anos. W. começou a frequentar a Escola Antônio Francisco Lisboa, onde tinha atendimentos nas áreas da terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicologia. No ano de 2017, W. possuía atendimento no Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSI) com psiquiatra (trimestral) e semanalmente participava de terapia em grupo. Também possuía atendimentos semanais nas áreas de psicologia e fonoaudiologia, na Escola Antônio Francisco Lisboa.

Em relação ao seu histórico escolar, W. ingressou na Educação Infantil aos 5 anos de idade e apresentou dificuldade de adaptação: quando contrariado se desorganizava, demonstrando choro e heteroagressão, não desenvolvia as atividades propostas e se isolava do grupo. Em 2013, com a mudança de residência da família, W. foi transferido para a escola que se constituiu como campo de pesquisa do presente estudo. Conforme os pareceres pedagógicos, no decorrer do 1º ano, W. apresentou progresso na compreensão da rotina escolar, extinguindo os comportamentos heteroagressivos.

Nos primeiros anos do bloco pedagógico (1º ao 2º ano), também demonstrou evolução na aprendizagem formal de acordo como seu ritmo, no entanto este processo não manteve-se estável durante o 3º ano, acabando por ser retido no referido ano escolar (2015). No que se refere a sua aprendizagem, no ano de 2015, W. reconhecia numerais até 20, e, de forma mediada, realizava adições envolvendo unidades com o apoio de material concreto e ampliou sua compreensão da relação fonema-grafema, porém tinha dificuldade na organização do caderno na compreensão do desenvolvimento das atividades de forma autônoma. Em 2016, W. apresentou baixa frequência ao AEE e pouca evolução no que concerne ao conhecimento formal, mas foi promovido para o 4º ano.

No ano letivo/2017, durante o primeiro semestre do 4º ano, W., em relação à escrita, demonstrava a hipótese silábica-alfabética, pois sem abandonar a hipótese silábica, ensaiava em alguns segmentos a análise da escrita em termos dos fonemas

(escrita alfabética). Na área da matemática reconhecia numerais até 20, mas não realizava as quatro operações. Apesar de possuir autonomia de locomoção na escola, independência na higiene e na alimentação, recebia o acompanhamento de profissional de apoio/estagiária durante uma hora e trinta minutos<sup>16</sup>, no período da tarde. Nos demais momentos, dependia do incentivo e da orientação da professora ou dos colegas para desenvolver as atividades propostas. Recebia o acompanhamento do atendimento educacional especializado uma vez por semana, no contraturno, no período de uma hora.

Neste período, constatou-se que W. possuía boa linguagem compreensiva, sua fala apresentava predominância de ecolalia. Porém, geralmente, não tinha iniciativa na comunicação, interagindo quando solicitado ou para expressar uma necessidade básica (fome, banheiro, entre outros).

De acordo com a avaliação de inteligência realizada através da aplicação<sup>17</sup> da testagem “Matrizes Progressivas de Raven”, sugere-se que W. apresenta inteligência inferior à média, ou seja, possui indícios de deficiência intelectual.

Na fase pré-intervenção (julho/2017), segundo informações da professora de educação especial, ao preencher o “Inventário de Problemas de Comportamento (IPC)”, W. apresentava maior número de problemas de comportamentos relacionados às estereotipias comportamentais (por exemplo, balançar para frente e para trás; exibir continuamente movimentos dos dedos; olhar fixamente para as mãos ou objetos; cheirar objetos; girar ou rodopiar objetos; entre outros), seguido de comportamentos autoagressivos (roer unhas das mãos ou pés; e ranger os dentes). Já na fase pós-intervenção (dezembro/2017), segundo informações da professora de educação especial, W. apresentou redução da frequência e gravidade dos problemas de comportamento, conforme apresentado na Tabela 9, a seguir, passando a demonstrar estereotipias comportamentais, seguido de comportamentos autoagressivos.

---

<sup>16</sup> Conforme organização interna da escola, uma profissional de apoio/ estagiária possuía disponibilidade de horário das 16 horas às 17 horas e 30 minutos.

<sup>17</sup> Realizado num serviço de atendimento à comunidade, na área da Psicologia, de uma faculdade do município de Santa Maria.

Tabela 9 – Resultado do Inventário de Problemas de Comportamento (Aluno W.)

	Comportamentos Autoagressivos		Comportamentos Estereotipados		Comportamentos Agressivos e Destrutivos	
	F.T.	G.T.	F.T.	G.T.	F.T.	G.T.
Fase Pré-Intervenção	5	4	20	14	0	0
Fase Pós-Intervenção	1	1	10	6	0	0

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Frequência Total (F.T.); Gravidade Total (G.T.)

#### 4.2.3 Caracterização da professora de educação especial

A professora de educação especial, participante da pesquisa, conforme dados da entrevista, na fase pré-intervenção, possuía 46 anos de idade e 20 anos de formada no Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, habilitação em Deficiência Mental. Em nível de Pós-graduação, possui Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Mestrado em Educação.

Mencionou que durante sua graduação não foram ministradas disciplinas envolvendo o Transtorno do Espectro Autista, tendo contato com discussões na área apenas no módulo da Especialização que abordou o tema “AEE para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento”. Destacou, ainda, não ter participado de outras formações continuadas sobre a referida temática, ao longo de sua trajetória docente.

Iniciou sua atuação como professora de educação especial há vinte anos, em instituição especializada. No atendimento de sala de recursos, possui experiência de 16 anos, atuando há 14 anos no Atendimento Educacional Especializado especificamente da escola que se constituiu como campo de pesquisa para o presente estudo.

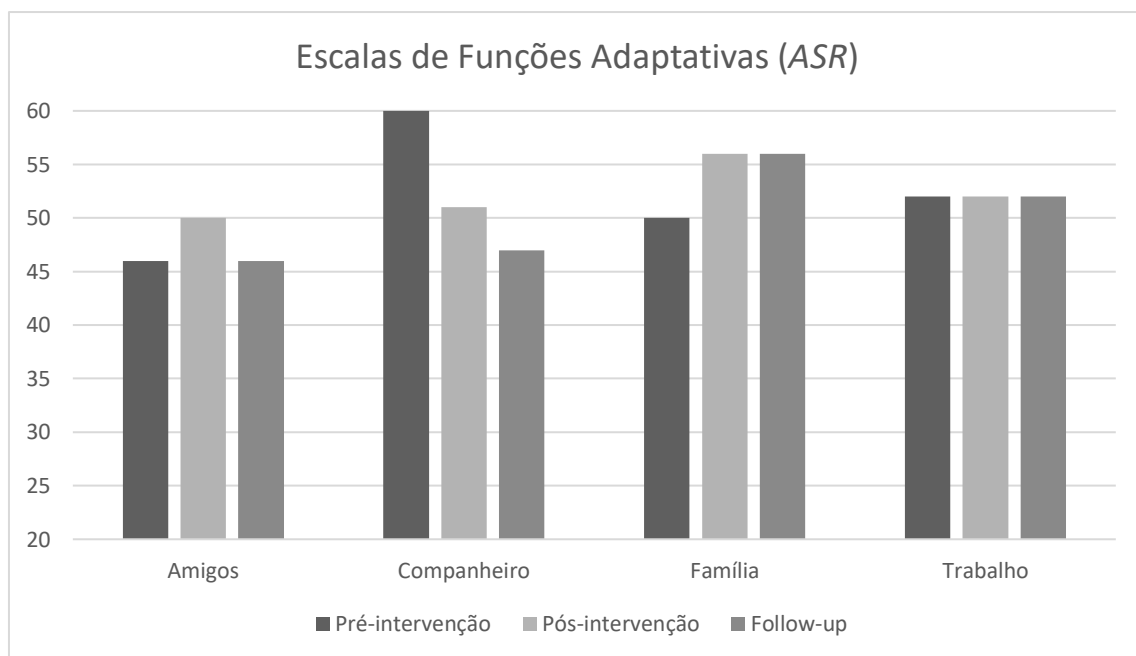
A professora faz parte do quadro docente do magistério municipal, atuando 20 horas frente ao AEE da escola municipal lócus do estudo, assim como do quadro docente do magistério estadual, atuando mais 20 horas frente ao AEE de uma escola estadual no município de Santa Maria. Também possuía contrato de regime suplementar de trabalho (20 horas) com a Rede Municipal de Educação.

Quanto aos resultados do “Inventário de autoavaliação para adultos de 18 a 59 anos (ASR)”, nas diferentes fases do estudo (pré-intervenção, pós-intervenção e

*follow-up*), todos os escores T obtidos nas escalas de funções adaptativas, constam na faixa normal em relação às interações com amigos, companheiro, família e trabalho. Comparando os escores T obtidos em cada item nas diferentes fases do estudo, constatou-se que as funções adaptativas relacionadas aos itens amigos, família e trabalho melhoraram ou mantiveram os escores T iguais ao apresentado na fase pré-intervenção. Em contraposição, o item companheiro apresentou gradativamente a diminuição do escore T na sequência das fases do estudo.

Os referidos dados das escalas de funções adaptativas são apresentados no Gráfico 1, sendo importante destacar que os escores T permitem a classificação de cada item das escalas de funções adaptativas, na faixa clínica para escores T abaixo de 30, limítrofe entre 30 e 35 e normal acima de 35.

Gráfico 1 – Escalas de Funções Adaptativas (ASR)



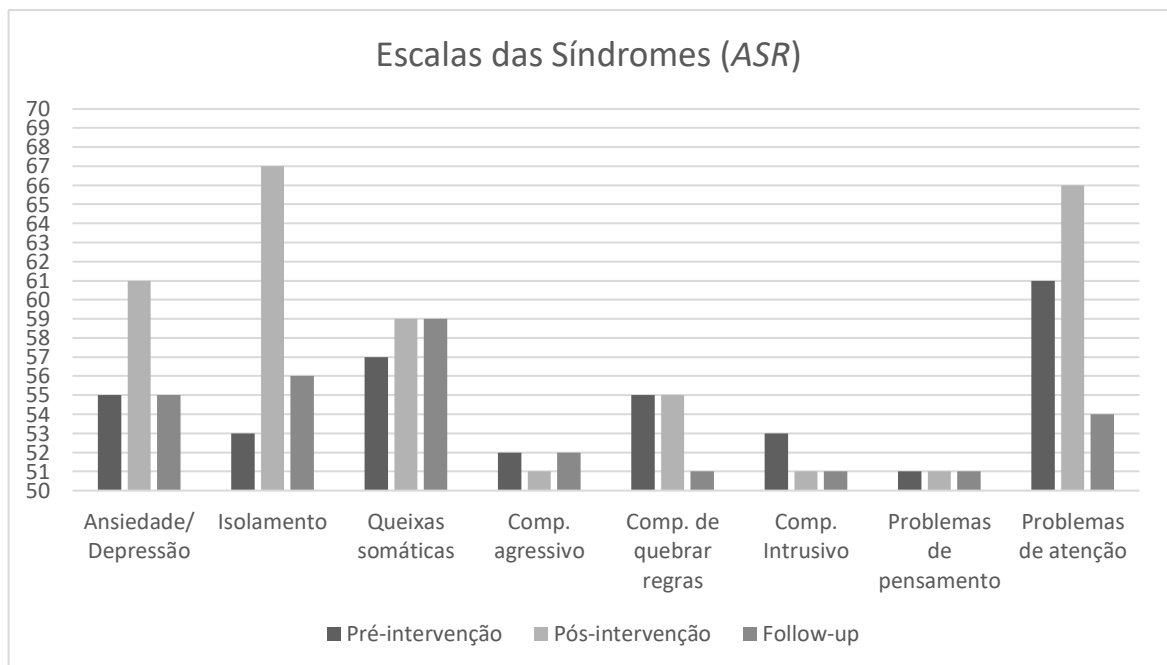
Fonte: Elaboração própria

O item da escala educação não pontuou, apesar de apresentar demanda de preenchimento na fase pós-intervenção, pelo fato da professora de educação especial ter participado da consultoria colaborativa. Uma explicação possível é o fato da escala educação apresentar questões que referenciam termos próprios da institucionalização da educação (universidade, diploma, certificado, entre outros) que podem ter gerado a compreensão equivocada na participante de que a intervenção proposta pelo

presente estudo não se constituía como uma experiência compatível ao requisitado pela referida escala.

Já no Gráfico 2, referente ao perfil das escalas das síndromes, observam-se os escores T das escalas de problemas internalizantes (problemas de ansiedade/depressão, isolamento e queixas somáticas), de problemas externalizantes (problemas referentes ao comportamento agressivo, comportamento de quebrar regras e comportamento intrusivo), além de problemas de pensamento e problemas de atenção, nas fases pré e pós-intervenção e *follow-up*. É importante destacar que os escores T permitem a classificação das escalas de problemas de comportamento em três faixas: escores de 65 a 69 (limítrofe); escores de 70 a 100 (clínica); e escores abaixo de 65 (normal).

Gráfico 2 – Escalas das Síndromes (ASR)



Fonte: Elaboração própria.

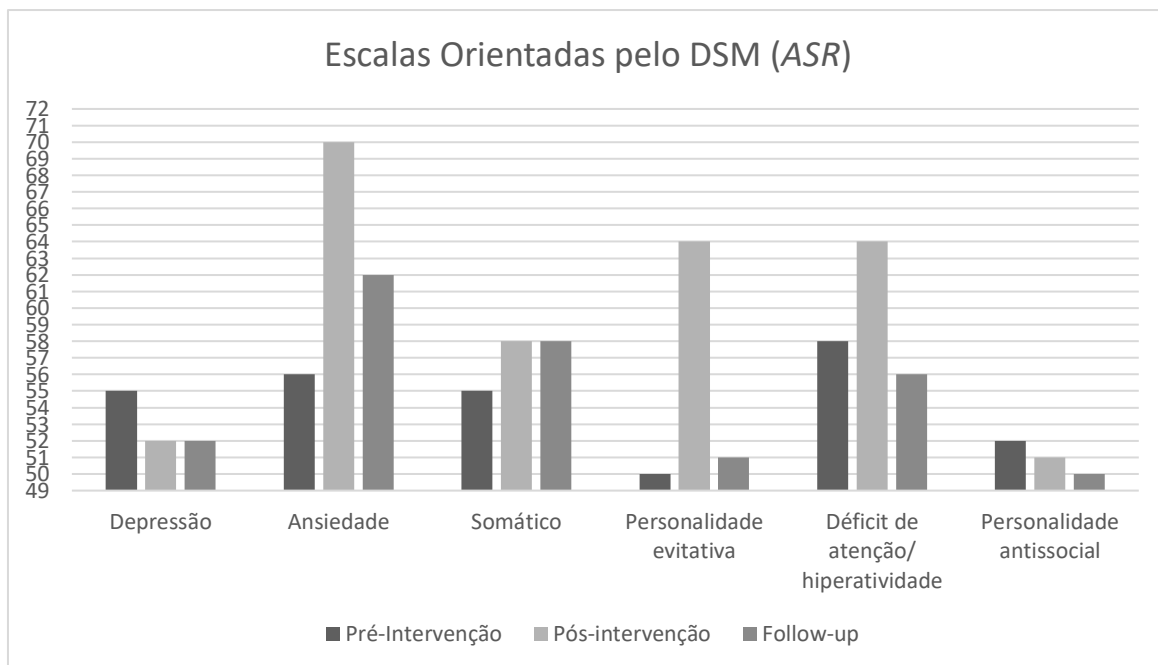
Legenda: Comportamento (Comp.)

Os resultados da avaliação das escalas das síndromes indicam que os escores T, referentes aos problemas, aos problemas externalizantes e problemas de pensamento encontram-se na faixa normal, nas diferentes fases do estudo (pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*). Já os escores T, referentes aos problemas internalizantes (problemas de isolamento) e problemas de atenção, apesar de

encontrarem-se na faixa normal nas fases pré-intervenção e *follow-up*, na fase pós-intervenção, encontram-se na faixa limítrofe.

Merece atenção, a escala de problemas de ansiedade/depressão, pois ao comparar os escores T obtidos nas diferentes fases do estudo, manteve escores T iguais nas fases pré-intervenção e *follow-up*, no entanto na fase pós-intervenção aumentou significativamente o escore T (6 pontos) se aproximando da faixa limítrofe (há 4 pontos). Esse achado ganha relevância quando analisados os resultados da avaliação do perfil das escalas orientadas pelo DSM (Gráfico 3) referentes às escalas de problemas de ansiedade. Os escores T, referentes aos problemas de ansiedade, encontram-se na faixa normal nas fases pré-intervenção e *follow-up*, enquanto na fase pós-intervenção, estão na faixa clínica.

Gráfico 3 – Escalas Orientadas pelo DSM (ASR)



Fonte: Elaboração própria

Os demais resultados da avaliação do perfil das escalas orientadas pelo DSM, referentes aos problemas de depressão, problemas somáticos, problemas de personalidade evitativa, transtorno de déficit de atenção/problemas de hiperatividade e problemas de personalidade antissocial, indicam que os escores T encontram-se na faixa normal, nas diferentes fases do estudo (pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*).

É importante destacar que apesar da escala referente ao transtorno de déficit de atenção/problemas de hiperatividade apresentar escore T na faixa normal na fase pós-intervenção, essa apresentou aumento significativo em relação às demais fases do estudo (pré-intervenção e *follow-up*). Quando observado o total de escore entre déficit de atenção (8) e problemas de hiperatividade (2), constata-se que há prevalência dos problemas relacionados ao déficit de atenção. Esses achados ganham relevância quando relacionados aos resultados dos problemas de atenção identificados no perfil das escalas das síndromes.

#### 4.2.4 Caracterização da consultoria colaborativa

Conforme mencionado no capítulo anterior, a consultoria colaborativa foi desenvolvida em 15 (quinze) encontros presenciais, realizados semanalmente às terças-feiras, com duração aproximada de uma hora cada encontro, durante cinco meses (de 15/08 a 19/12/2017). A estrutura geral da consultoria colaborativa é apresentada na Tabela 10, abaixo, e na sequência consta a síntese de cada encontro (diário de campo).

Tabela 10 – Estrutura da Consultoria Colaborativa

(continua)				
<b>Categoria Temática</b>	<b>Tema Geral</b>	<b>Conteúdo/ Material de Estudo</b>	<b>Dia</b>	<b>Encontro Nº</b>
Conhecimento do TEA	Compreensão e identificação do TEA	- Slides: Histórico dos estudos no Transtorno do Espectro Autista (TEA): diferentes abordagens e sistemas de diagnóstico (Fonte: elaboração própria) - DSM 5: Transtorno do Espectro Autista (APA, 2013, p. 50-59) <u>Material complementar (Texto):</u> - Indicadores do desenvolvimento e sinais de alerta (BRASIL, 2014 <sup>a</sup> , p. 21-29)	15/08	1
	Compreensão e identificação do TEA	- Instrumento: CARS (PEREIRA, 2007, p. 84-90) <u>Material complementar (Texto):</u> - Os sistemas de escore para diagnóstico do autismo (PEREIRA, 2007, p. 8-13); - Diretrizes Diagnósticas dos TEA (BRASIL, 2014a, p. 37-53)	22/08	2

Tabela 10 – Estrutura da Consultoria Colaborativa

(continuação)

<b>Categoria Temática</b>	<b>Tema Geral</b>	<b>Conteúdo/ Material de Estudo</b>	<b>Dia</b>	<b>Encontro Nº</b>
	Identificação do TEA	- Preenchimento da CARS a partir das características dos alunos com TEA	29/08	3
	Teoria da Mente	- Texto: Implicações Pedagógicas das Teorias Actuais (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006, p. 31-41) - Slides: Teorias Cognitivas (Fonte: elaboração própria)	12/09	4
	Teoria da Mente	- Texto: Implicações Pedagógicas das Teorias Actuais (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006, p. 31-41) - Slides: Teorias Cognitivas (Fonte: elaboração própria)	19/09	5
	Coerência Central	- Texto: Implicações Pedagógicas das Teorias Actuais (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006, p. 41-45)	26/09	6
	Funções Executivas	- Texto: Implicações Pedagógicas das Teorias Actuais (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006, p. 45-47)	03/10	7
	O papel dos diferentes profissionais do contexto escolar	- Texto: Intervenção Pedagógica (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006, p. 49-63)	17/10	8
	O papel dos diferentes profissionais do contexto escolar	- Texto: Intervenção Pedagógica (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006, p. 64-77)	24/10	9
Possibilidades de Intervenção	Planejamento colaborativo das formações	- Retomada dos materiais já estudados para organização das formações das professoras e profissionais de apoio/estagiárias	07/11	10
	Estimulação dos conhecimentos matemáticos	- Texto: Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração (GOMES, 2007, p. 345-364) - Texto: - Estratégias facilitadoras para o ensino de matemática no Ensino Fundamental para crianças do espectro autista (BUSATO, 2016, p. 163-171) - Planejamento da produção de material pedagógico para operações de adição	14/11	11
	Avaliação das habilidades psicopedagógicas e motoras para proposição de atividades pedagógicas	- Texto: Os “níveis” de trabalho (FONSECA; CIOLA, 2016, p. 62-68) - Texto: Por que falar em níveis? (FONSECA; CIOLA, 2016, p. 68-71) - Texto: Adaptando, adequando e ajustando atividades do currículo comum a partir da estrutura TEACCH” (FONSECA; CIOLA, 2016, p. 96-127) / Exemplos de casos gerais e específicos dos alunos envolvidos <u>- Material complementar (Instrumento):</u> - Dicas (níveis de ajuda) (DE MARCO, SPALATO, DUARTE, 2013, p. 38-41) - Adaptação do modelo de avaliação informal de habilidades TEACCH (FONSECA; CIOLA, 2014)	21/11	12



Tabela 10 – Estrutura da Consultoria Colaborativa

Categoria Temática	Tema Geral	Conteúdo/ Material de Estudo	Dia	(conclusão)
				Encontro Nº
	Planejamento colaborativo da formação	- Retomada dos materiais já estudados para organização da formação das professoras e profissionais de apoio/estagiárias	28/11	13
	Estimulação da Cognição	- Texto: Atividades para a estimulação da cognição (LIMA, 2012, p. 83-114) <u>Material complementar (Vídeo):</u> - Pasta de atividades do 1 ao 10 (UNIVERSO AUTISTA, 2017a)	12/12	14
	Estimulação das competências acadêmicas	- Texto: Atividades para a estimulação das competências acadêmicas (LIMA, 2012, p.159-183) <u>Material complementar (Textos):</u> - Seis passos: método mostra como alfabetizar com sucesso crianças autistas (TRIBUNA DO PARANÁ, 2016, p. 1-2); - Alfabetização de crianças com autismo: instalando a função da leitura e da escrita e a compreensão e interpretação de textos (FIALHO, 2013, p. 1-4). - O papel da consciência fonológica no processo de construção da lecto-escrita (BASSO, 2007, p. 43-54) <u>Material complementar (Vídeo):</u> - Cadernos de Português 1 ao 14 (UNIVERSO AUTISTA, 2017b)	19/12	15

Fonte: Elaboração própria

A seguir, serão apresentados os registros do diário de campo que descreve a síntese de cada um dos quinze encontros.

#### Encontro 1 - Compreensão e identificação do TEA:

O primeiro encontro foi dinamizado a partir do tema geral “compreensão e identificação do autismo”. Inicialmente, foram apresentados alguns mitos acerca do Transtorno do Espectro Autista (o aluno com TEA é agressivo, vive num mundo isolado), os quais foram sendo desconstruídos a partir das argumentações estabelecidas. As discussões envolveram um breve histórico dos estudos na área do TEA (KANNER, 1943; BETTELHEIM, 1987; RUTTER, 1978; WING; GOULD, 1979; ASPERGER, 1944), estabelecendo relações com as diferentes edições e revisões dos Manuais de Diagnóstico: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

(DSM) e Classificação Internacional de Doenças (CID). Enfocou-se as mudanças estabelecidas no DSM-5 (APA, 2013) visando a facilitar o que é a noção de espectro, presente nesta versão do manual.

É importante destacar que o foco do referido estudo não foi clínico, simplificado aos critérios diagnósticos, mas sim voltado tanto à compreensão das características dos alunos com TEA que são atendidos pela professora de educação especial, quanto à identificação da presença desses sinais em alunos não diagnosticados. Este formato visou a contribuir para subsidiar os encaminhamentos clínicos que se fizessem necessários e elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial, independente da existência de laudo (BRASIL, 2014b).

Para a dinamização deste conhecimento, foi solicitado à professora de educação especial que estabelecesse relação entre as características de TEA e os comportamentos evidenciados pelos seus alunos, assim como foram trazidos alguns exemplos do contexto de atuação prática da própria consultora. Em determinados momentos, a professora necessitou de mediação para analisar alguns comportamentos de forma crítica, como frente à característica “dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos” (APA, 2013). Inicialmente respondeu: “*O W. se ajusta*”, mas a partir dos questionamentos propostos pela consultora, retomou sua análise “[...] *é ele não brinca com os outros no recreio, ele consegue ficar sem causar impactos em sala de aula e no recreio, mas o ajustar realmente [...]*”, compreendendo que não apresentar problemas de comportamento, não é sinônimo de ajustar seu comportamento aos diferentes contextos escolares.

Na avaliação do encontro, a professora de educação especial expôs que “às vezes a gente se depara com uma situação de avaliação e quando é um autismo clássico a gente tem isto mais definido, agora quando não é, a gente fica na dúvida: *será que é? será que não é?*.” Nesse sentido, colaborativamente, verificou-se a necessidade de no próximo encontro o tema geral permanecer voltado à “identificação do autismo”.

## Encontro 2 - Compreensão e identificação do TEA:

Para compreender e identificar o autismo, foi discutida a importância do seu reconhecimento pelo professor, destacando que quanto antes o aluno for identificado

com sinais desse transtorno, mais cedo poderá ter acesso à intervenção necessária, potencializando as suas possibilidades de desenvolvimento. Foi retomado que para a identificação de sinais de TEA é necessária uma análise observacional das características dos alunos em relação às áreas de comprometimento apontadas pelo DSM-5 (APA, 2013), sendo que tais características são apresentadas de forma mais descritiva na CARS<sup>18</sup>. Foi apresentado o instrumento decorrente do estudo de validação da CARS no Brasil (PEREIRA, 2007), o qual foi lido em sua integralidade, sendo discutida a variação das características típicas do espectro autista, evidenciadas em cada um dos catorze domínios que compõem a escala. Para favorecer a compreensão destes sinais descritos no instrumento, foi realizada uma contextualização com exemplos práticos de alguns comportamentos dos alunos acompanhados pela professora no AEE, assim como, utilizados exemplos do contexto de atuação prática da própria consultora. Para fins de conhecimento, foi apresentada a forma de pontuação da escala e sua avaliação.

Na avaliação do encontro, ao ser questionada, a professora de educação especial mostrou certa apreensão inicial, pela pouca familiarização com o campo clínico da testagem, porém pareceu aceitar o desafio de entender melhor aquela linguagem, transpondo-a para o campo educacional (*“Não é muito fácil, mas não é difícil! Eu vou... este material em especial, eu vou me deter novamente tentando enxergar meus alunos mais claro, com mais calma. Se Deus quiser eu vou ter tempo”*). A consultora destacou que inicialmente é necessário o estudo detalhado da CARS, para sua posterior utilização com mais confiança em realizar a análise, a partir do conhecimento do aluno (observação, entrevista familiar, etc), o tipo de comportamentos evidenciados em cada item dos diferentes domínios que constituem o instrumento. Nesse sentido, foi sugerido pela consultora e colaborativamente ficou definido que no próximo encontro seria realizada a simulação da utilização da CARS, a partir das características apresentadas pelos alunos acompanhados pela professora de educação especial. Ficou combinado que durante a semana, a docente iria observar mais diretamente os comportamentos dos alunos W. e V. M. a serem avaliados pela CARS.

---

<sup>18</sup> Escala que auxilia na identificação de crianças com TEA, constituída de 15 itens organizados a partir de 14 domínios que geralmente estão afetados no TEA e de uma categoria de impressão de TEA. Cada domínio deve ser avaliado a partir de escores que variam de 1 (dentro dos limites da normalidade) a 4 (sintomas autistas graves) (PEREIRA, 2007).

### Encontro 3 - Identificação do TEA

Seguindo ainda no mesmo tema geral, a dinâmica do encontro envolveu a leitura dos itens que compõem cada domínio da CARS, passando a relacioná-los com as características evidenciadas pelos alunos acompanhados pela professora de educação especial. A partir das conclusões estabelecidas, a consultora fazia o registro num instrumento para o aluno W., e a professora fazia o registro em outro instrumento para o aluno V. M. Durante o encontro, a professora realizou longas pausas para análise de cada aluno e, por vezes, apesar de reconhecer o *déficit* dos alunos em determinado domínio de forma geral, manifestava dificuldade em identificar o seu grau de comprometimento (*“é mais difícil tu pensar no aluno, né Renata?”*, *“ai, ai que difícil!”*).

A consultora pontuou que o instrumento torna mais claros os aspectos que devem ser avaliados, no entanto, na análise de um domínio específico, os especificadores de graduação que indicam por exemplo, diferentes intensidades (levemente, moderadamente, etc), frequências (ocasionalmente, frequentemente, etc), precisam ganhar relevância. Também foi ratificada a necessidade de antes da utilização da CARS, propor intervenções nas quais possam ser observados aspectos a serem avaliados no instrumento, bem como ouvir outras fontes de informação, por exemplo, familiares e professores de sala de aula.

Considerando a variação dos *déficits* dos alunos W. e V. M. em relação aos catorze domínios da CARS e das relações comparativas que a própria professora de educação especial estabeleceu entre os diferentes momentos da escolarização cada um dos alunos, outro aspecto que ganhou relevância foi a observação de que não há um perfil harmônico quanto aos comprometimentos no desenvolvimento. Foi possível verificar que um determinado aluno pode demonstrar *déficits* mais acentuados em algumas áreas e em menor intensidade em outras, bem como demonstrar diferença em relação a um mesmo domínio analisado, se forem considerados momentos distintos da aplicação da CARS.

Quanto à aplicabilidade do instrumento, foi discutida a possibilidade de direcionar a observação da professora em relação: aos aspectos que possam favorecer a identificação de indicativos de Transtorno do Espectro Autista em alunos que ainda não possuam o diagnóstico; aos comportamentos evidenciados pelo aluno no contexto escolar que sejam importantes de serem relatados num parecer a ser encaminhado para profissionais da área clínica, como fonte de informação para

auxiliar no processo de diagnóstico; aos déficits e potenciais das áreas do desenvolvimento que possam ganhar relevância nos objetivos da intervenção a ser desenvolvida no AEE.

Na avaliação final deste encontro, a consultora destacou a importância da compreensão do transtorno ultrapassar o conhecimento das características manifestas, possibilitando o entendimento também do perfil cognitivo desse alunado. Nesse sentido, ela sugeriu que a partir do próximo encontro sejam estudadas as teorias cognitivas que fundamentam este entendimento, o que foi aceito pela professora de educação especial.

#### Encontro 4 – Teoria da Mente:

O quarto encontro envolveu o tema geral “Teoria da Mente”, a partir da leitura do texto “Implicações Pedagógicas das Teorias Actuais” (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006). Inicialmente a discussão centrou-se na compreensão desta teoria, sendo discutida a relação com o Transtorno do Espectro Autista, a partir do Teste de Sally and Anne<sup>19</sup> (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985). Foi abordado a forma de compreensão do aluno com o referido transtorno, a qual difere de alunos com desenvolvimento típico ou deficiência intelectual.

Posteriormente, foram sendo discutidas as implicações do déficit da Teoria da Mente, especificadas no texto a partir de exemplos de casos evidenciados em diferentes ambientes. Apesar de o material possibilitar a materialização das dificuldades dos alunos com TEA, decorrentes do déficit da Teoria da Mente, conforme manifestado na fala da própria professora “*os exemplos são bem bonzinhos, né? Bem claros*”, a consultora fazia relação com outros exemplos do contexto de sala de aula e dos demais ambientes escolares, partindo de casos da sua própria prática. Esta aproximação favoreceu com que a professora de educação especial também relacionasse alguns poucos exemplos decorrentes de sua prática, no entanto, envolvendo alunos de outros contextos de atuação.

A contextualização de exemplos práticos de alguns comportamentos dos alunos acompanhados pela professora no Atendimento Educacional Especializado,

---

<sup>19</sup> Investiga o possível comprometimento das pessoas com TEA em inferir os estados mentais a outras pessoas. No teste Sally e Anne são duas bonecas. Sally coloca o seu brinquedo numa caixa e sai da sala. Anne coloca o brinquedo de Sally em outra caixa. Pergunta-se à criança onde Sally vai procurar seu brinquedo. As crianças com TEA tendem responder que Sally irá procurar o brinquedo na caixa em que Anne o havia colocado.

partiu apenas da consultora. Considerando que a educadora recentemente tinha chegado de viagem, tendo relatado ainda não ter conseguido organizar sua semana, demonstrando expressão de cansaço, por vezes bocejando, necessitando interromper a discussão para buscar um café e mencionando dor de cabeça, foi definida, conjuntamente, a interrupção da discussão e sua retomada no próximo encontro.

Na avaliação do encontro, ficou combinado que a professora de educação especial retomará a leitura do material em casa e, havendo necessidade, aspectos já discutidos serão retomados no próximo encontro, o qual terá, como foco principal, os aspectos decorrentes da compreensão da Teoria da Mente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

#### Encontro 5 – Teoria da Mente:

Mantendo o tema geral do encontro anterior foi retomada a ideia de que a Teoria da Mente por si só não explica todas as dificuldades inerentes ao Transtorno do Espectro Autista. A professora de educação especial evidenciou a compreensão conceitual da Teoria da Mente (*“[...] dele ter dificuldade de se colocar no lugar do outro, de não conseguir perceber esta interrelação, os meus sentimentos, minhas ações, minhas expressões”*), mas, quando solicitada a interpretar uma situação específica dos alunos que pudesse ser compreendida pelo seu construto teórico, mencionou ainda não conseguir fazer estas relações.

Nesse sentido, iniciou-se o estudo dos aspectos da Teoria da Mente associados ao processo de ensino e aprendizagem, buscando relacioná-los com os alunos acompanhados pela professora de educação especial. Assim, foram sendo identificadas peculiaridades relacionadas à Teoria da Mente que interferem na relação dos alunos com TEA com o objeto de conhecimento e que, portanto, precisam ser consideradas no trabalho do AEE e no planejamento das práticas pedagógicas do contexto escolar. Apesar da participação ativa e das inferências realizadas pela professora, no decorrer das discussões estabelecidas, próximo ao final do encontro, ela pediu licença para ir até a cozinha encher sua garrafa de água.

Na avaliação do encontro, a professora mencionou estar achando importante as discussões e ampliando as possibilidades de compreensão das teorias e sua relação com a prática pedagógica, mas destacou sua dificuldade neste encontro específico *“A Renata vai se desestimular comigo, porque eu sento e me dá sono”*.

Ficou definido que no próximo encontro daremos continuidade ao estudo do texto, adentrando o tema geral da Teoria da Coerência Central.

#### Encontro 6 – Coerência Central:

O sexto encontro envolveu o tema geral “Teoria da Coerência Central”. A partir da leitura do texto “Implicações Pedagógicas das Teorias Actuais” (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006), inicialmente, a discussão centrou-se na compreensão da referida teoria, sendo introduzidas as investigações de Frith (1989), envolvendo o Teste das Figuras Integradas para Crianças e o Teste de Construção de Blocos, para o entendimento de que o aluno com Transtorno do Espectro Autista possui a capacidade de ver mais as partes do que o todo. Posteriormente, focou-se nas implicações dessa compreensão em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA, buscando o entendimento de situações envolvendo os alunos acompanhados pela professora de educação especial.

Neste encontro, a professora de educação especial também realizou o relato de atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos W. e V. M. envolvendo o contexto de alfabetização, de organização da rotina escolar, de organização do material escolar, de organização do ambiente da sala de recursos, os quais foram sendo analisados a partir das teorias cognitivas estudadas. Foram identificados e valorizados os aspectos positivos das atividades desenvolvidas e, a partir de inferências com as teorias, foi-se vislumbrando possibilidades de serem consideradas na retomada do planejamento das ações propostas.

Em algumas situações, foi necessário mediar a professora de forma a auxiliá-la a compreender outros aspectos que poderiam estar envolvidos no contexto analisado. Isso ocorreu, por exemplo, ao relatar que o aluno W. não necessita de explicação individual, pois atende às orientações da professora quando realizadas de forma geral para turma, como por exemplo, na hora de fazer a oração, na hora de lanchar, entre outras. A discussão inicial foi ampliada para outros aspectos que poderiam influenciar o comportamento do aluno W. nessas situações, como por exemplo, as atividades mencionadas fazem parte da rotina diária da turma que já foi compreendida por W., são demandas de ações em que os próprios colegas podem ser referência de comportamentos para ele.

Dentre os relatos, foi identificada a necessidade da professora realizar orientações específicas à família do aluno V. M., às profissionais de apoio e às

professoras de ambos os alunos, chegando em determinados momentos, a própria professora de educação especial relatar *“eu tô apontando pra falar com a monitora”*. Na avaliação do encontro, a professora relatou que *“hoje eu acho que tô mais atendida”*, referindo-se também ao último encontro, *“te disse que eu achava que tava com mecanismo de defesa, né? Toda hora me dava sono”*, mencionando ainda que no encontro *“o que ficou de conhecimento foi bem prático”*. Ficou combinado que o próximo encontro envolverá o tema geral “Funções Executivas”.

#### Encontro 7 – Funções Executivas:

O sétimo encontro envolveu o tema geral “Funções Executivas”. A partir da leitura do texto “Implicações Pedagógicas das Teorias Actuais” (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006), a discussão focalizou a compreensão da referida teoria e as implicações do déficit nas funções executivas evidenciadas pelos alunos com Transtorno do Espectro Autista no processo de ensino e aprendizagem. Os exemplos do texto foram complementados por relatos de casos reais, decorrentes da prática da consultora, e por aproximações teórico-práticas, estabelecidas a partir de relatos envolvendo os alunos acompanhados pela professora de educação especial.

No decorrer do encontro a professora também realizou o relato de diferentes situações envolvendo as famílias dos alunos W. e V. M. Em relação à família de V. M., a professora dinamizou um momento de interação com a mãe do aluno que repercutiu no seu envolvimento com objetivos escolares estabelecidos para o filho, demonstrando impactos favoráveis na organização do seu material escolar, mas que acarretaram outras demandas (ensino do uso adequado da cola, por exemplo), as quais já haviam sido direcionadas pela professora junto ao aluno e à profissional de apoio. Já em relação à família de W., houve o relato da preocupação da mãe pela “estagnação da aprendizagem” do filho e sua intenção de transferi-lo de escola.

Foi colaborativamente identificada a necessidade da professora também realizar orientações específicas à família do aluno W., quanto ao seu processo de aprendizagem e ao trabalho que vem sendo desenvolvido. A professora também inferiu a preocupação com as professoras de sala de aula, mencionando que a professora do W. *“pede para que eu trabalhe os números com ele também, ela já tá saturada de trabalhar os números com ele. Porque ele não compreende? Ela vive me questionando”*. Já em relação ao aluno V. M., ao observá-lo em sala de aula, a professora de educação especial demonstrou preocupação ao verificar que a sua



professora está trabalhando multiplicação, sendo que o aluno não reconhece numerais, enfatizando ainda *“não vejo ela fazer atividade com ele especificamente”*.

Colaborativamente, foi identificada a necessidade de haver uma articulação mais sistemática entre a professora de educação especial e as professoras de sala de aula, sendo que mesmo frente às dificuldades da sistematização desta proposta, por questões que envolvem o contexto escolar específico, algumas ações pontuais foram conjuntamente identificadas como possíveis ações do AEE em sala de aula. Na avaliação do encontro, foi identificada a necessidade de planejar ações para otimizar os recursos humanos da escola, visando favorecer o processo de inclusão dos alunos com TEA, ficando definido que esta deverá ser a proposta norteadora de estudo do nosso próximo encontro.

Encontro 8 – O papel dos diferentes profissionais do contexto escolar:

O oitavo encontro envolveu o tema geral “o papel dos diferentes profissionais do contexto escolar”. A partir da leitura do texto “Intervenção Pedagógica” (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006), foi direcionada a discussão envolvendo os papéis-chave da rede de apoio escolar que intervém diretamente com o aluno, centralizadas no professor de sala de aula, no professor de educação especial e no professor de apoio, cujo papel foi relacionado à profissional de apoio/estagiária, por ser o recurso humano envolvido no contexto escolar específico. Também, foram foco de estudo, as orientações gerais nas áreas da comunicação, da interação social e do comportamento, importantes de serem consideradas na intervenção dos diferentes profissionais que atuam com os alunos com Transtorno do Espectro Autista, no contexto de inclusão escolar. Foram analisadas, ainda, questões ambientais, tais como o ambiente físico e sensorial, assim como o ambiente de linguagem e comunicação, relacionados aos casos específicos dos alunos com TEA, acompanhados pela professora de educação especial.

No decorrer do encontro, a professora de educação especial foi estabelecendo relações com as teorias cognitivas para justificar algumas orientações propostas para o direcionamento da ação dos diferentes profissionais. A docente destacou pontos positivos no desenvolvimento do aluno V. M., decorrentes de sua intervenção com a família, a qual foi estimulada nas ações da consultoria colaborativa. Relatou, ainda, ter entregado atividades para a professora do aluno V. M. nas áreas de alfabetização e de matemática, adequadas ao seu nível de aprendizagem, sendo retomada a

necessidade de articulação entre os profissionais envolvidos com os alunos, a qual poderia ser impulsionada pela proposição de um momento de discussão sobre o TEA, sobre os alunos e sobre o direcionamento pedagógico em sala de aula.

Além disso, a professora destacou: *“é bem isto mesmo os professores não gostam muito da presença da gente em sala de aula pelo fato de acharem que a gente está avaliando, os professores de um modo geral, não só dos dois alunos, os professores da escola”*, justificando, ainda, que a abertura para as trocas seria importante, não apenas com as professoras e as profissionais de apoio/estagiárias que acompanham os alunos, mas também com as demais profissionais de apoio/estagiárias, pois na falta de uma, sempre há um revezamento. O encontro foi interrompido com a chegada da responsável de um novo aluno da escola, público-alvo da educação especial, a qual foi direcionada pela equipe diretiva para conversar com a professora de educação especial.

Encontro 9 – O papel dos diferentes profissionais do contexto escolar:

O nono encontro manteve o tema geral “o papel dos diferentes profissionais do contexto escolar”. Nele, foi retomado o estudo do texto “Intervenção Pedagógica” (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006) envolvendo inicialmente questões a serem estimuladas pelo ambiente social, visto que os alunos com Transtorno do Espectro Autista possuem dificuldade em apreender capacidades sociais incidentalmente e, portanto, outros contextos (recreio, refeitório) para além do ambiente de sala de aula, podem se constituir como momentos pedagógicos.

As discussões envolveram, também, aspectos do ambiente curricular, a partir de exemplos envolvendo possíveis dificuldades de alunos com TEA e estratégias de intervenção sugeridas em diferentes áreas do conhecimento (português, matemática, ciências). Durante o encontro, a todo o momento, foram estabelecidas relações entre as estratégias previstas com possibilidades a serem consideradas na intervenção aos alunos com TEA acompanhados pela professora de educação especial.

Em algumas situações, foi necessário mediar a professora na análise de outras questões abarcadas numa determinada situação relatada, por exemplo, quando ela relatou que o aluno W. apresentou melhor desempenho e autonomia em jogos do “Escola Games”, do que em atividades desenvolvidas no caderno, atribuindo unicamente ao fato de possivelmente o aluno utilizar o computador em casa. A partir

da discussão estabelecida, foi possível identificar que a estrutura visual dos jogos online pode ter auxiliado na compreensão das atividades propostas.

Novamente, colaborativamente, foi identificada a necessidade de a professora estabelecer trocas com a família do aluno W., a qual também poderá auxiliar a escola a identificar áreas de interesses específicos do aluno W., que poderão ser o ponto de partida para o trabalho pedagógico. Na avaliação do encontro, a professora destacou: *“eu gostei muito do material, que envolve a intervenção pedagógica em sala de aula regular, a parceria minha com a professora, que tem algumas barreiras ainda interpostas no colégio que ainda tenho que vencer, trabalhar elas”*.

Diante disso, foi definido em conjunto, que no próximo encontro será organizado o planejamento de um momento de articulação e trocas da professora de educação especial com as demais professoras e profissionais de apoio/estagiárias dos alunos com TEA.

#### Encontro 10 – Planejamento colaborativo das formações:

O décimo encontro envolveu o tema geral “planejamento colaborativo das formações”. Inicialmente, a professora propôs a utilização do texto “Intervenção Pedagógica” (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006) para o desenvolvimento das formações. Contudo, considerando a sua extensão e a disponibilidade do encontro ser desenvolvido no período de uma hora, conforme previamente combinado com a coordenadora pedagógica, optou-se por organizar slides com a síntese dos aspectos significativos à intervenção pedagógica diretamente relacionados aos casos dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Foi identificada a necessidade de abordar o perfil cognitivo do aluno com TEA para justificar a importância das referidas orientações práticas e, portanto, optou-se pela breve descrição da compreensão das teorias cognitivas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem envolvendo o aluno com o referido transtorno. A partir desta organização, surgiu o questionamento: *“entramos direto nas teorias?”*, direcionando para a necessidade de uma breve caracterização inicial do TEA.

Nesse sentido, para a organização dos slides, que norteariam o encontro de formação das professoras de sala de aula e profissionais de apoio/estagiárias que atuam com os alunos com TEA, foi necessário realizar a retomada dos materiais já estudados. Quanto à dinâmica do encontro, ficou definido que ocorreria em dois

momentos separando as professoras de sala de aula, das profissionais de apoio/estagiárias para adequação da linguagem e aprofundamento das temáticas.

A professora de educação especial mencionou que apesar de julgar importante ela própria realizar a mediação destes momentos, gostaria que a consultora se fizesse presente, assim ficando combinado. Alguns relatos da professora reforçaram a necessidade do trabalho com as docentes, por exemplo, a infrequência dos alunos no AEE, *“Tava bem triste para te falar porque de certa forma eu não tenho dado andamento nos atendimentos que já são poucos, que só um por semana e ainda [...]”*.

Além disso, a professora também demonstrou preocupação futura em relação aos professores do próximo ano letivo *“Agora uma pena Renata,tava pensando tudo bem, a gente conversa com as professoras, elas tão chegando no final do ano com esses alunos, tem mais um mês de aula, no ano que vem... não serão mais elas”*. Foi discutido que, a proposição deste momento pode contribuir para que escola e a própria professora de educação especial se sintam seguras em identificar a demanda de outras necessidades que possam fomentar a articulação da continuidade deste trabalho em outros momentos, sendo inferido por ela: *“o bom é que no primeiro mês seja feito isto”*.

Encontro 11 – Estimulação dos conhecimentos matemáticos:

O décimo primeiro encontro envolveu o tema geral “estimulação dos conhecimentos matemáticos”. A definição deste tema geral foi estabelecida, colaborativamente, entre consultora e professora de educação especial, após o encontro de formação com as professoras de sala de aula realizado no dia 13/11, considerando que a professora I. (professora do aluno W.) sinalizou que as questões de maior empecilho na aprendizagem do aluno W. são as operações de adição e subtração.

O estudo partiu da leitura e discussão dos destaques prévios, realizados pela consultora, nos textos “Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração” (GOMES, 2007) e “Estratégias facilitadoras para o ensino de matemática no Ensino Fundamental para crianças do espectro autista” (BUSATO, 2016). Inicialmente, foi destacado que as estratégias de ensino, centradas no perfil cognitivo do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), têm contribuído para avanços em termos de aprendizagem, não apenas na área comportamental, mas na acadêmica também.

Nessa senda, foi realizada a retomada sintética de aspectos teóricos anteriormente estudados que interferem no planejamento de atividades para alunos com TEA, dentre elas, atividades na área da matemática. A discussão foi complementada com exemplos práticos da consultora e do estudo de caso apresentado por Gomes (2007), que se assemelhava com a caracterização do aluno W., realizada na fase pré-intervenção.

A professora de educação especial identificou que a dificuldade do aluno W. envolvia menor complexidade em relação ao caso discutido. Após o mapeamento das reais especificidades do aluno W., envolvidas no processo de desenvolvimento de cálculos de adição, procedeu-se o planejamento de um recurso pedagógico mais adequado para o seu nível de aprendizagem, o qual a professora de educação especial ficou de produzir para a próxima semana.

A partir da compreensão das necessidades do aluno W., na área da matemática, a discussão foi direcionada para o entendimento de que mencionar dificuldades no processo de adição é algo amplo, precisando ser melhor especificada para definição de metas. Essa questão também foi enfatizada mediante estudo de caso apresentado, o qual previa objetivos mensuráveis, organizados a partir de critérios para a diminuição das pistas visuais e o aumento da complexidade das atividades.

Processo semelhante foi estabelecido com o estudo da operação de subtração, sendo realizada a análise das estratégias desenvolvidas no caso apresentado por Busato (2016) e o planejamento de recurso para o aluno W. aprender o processo do cálculo. Considerando a proximidade do final do ano letivo, bem como a fundamentação teórica que orientava a apresentação de uma operação por vez até o aluno começar a consolidá-la, a professora de educação especial concluiu que “*esse ano vamos pensar na soma*” e sugeriu a continuidade desse estímulo ao aluno nas férias através do apoio da mãe, aspecto também focado nos textos estudados.

A professora também destacou que está sendo discutida a progressão do aluno W. para o 5º ano, mas sabe que a mãe terá dificuldade em concordar. A consultora destacou a necessidade da aproximação com a família e que neste momento específico é primordial explicitar os critérios da escola para a avaliação do aluno.

Neste encontro, também foi realizada a análise sobre a formação com as professoras de sala de aula. A docente de educação especial avaliou positivamente o encontro e relatou o *feedback* positivo realizado pelas colegas sobre a referida

experiência de formação e compartilhamento de saberes. Em função da sinalização enfática da professora I. (professora do aluno W.), sobre a carência de maior articulação entre AEE e o contexto de sala de aula, neste dia fomos conversar com a coordenadora pedagógica sobre a necessidade de prever o planejamento do ensino colaborativo. Já em relação ao encontro com as profissionais de apoio/estagiárias, a professora de educação especial avaliou, *“nós temos que adaptar o material [...] não tava acessível, isso que eu tentei dentro da fala. [...] elas se esforçaram prestaram atenção, mas acho que [...]”*, ficando definida, colaborativamente, a necessidade da realização de novo encontro a partir de uma proposta adaptada.

Foi definido, colaborativamente, também, que no próximo encontro o tema geral envolverá as habilidades psicopedagógicas e motoras necessárias no processo de construção da aprendizagem dos conteúdos escolares, devido à dificuldade de definição de metas claras para o aluno V. M.. Já o encontro subsequente, envolverá o planejamento da próxima formação para as profissionais de apoio/estagiárias.

Encontro 12 – Avaliação das habilidades psicopedagógicas e motoras para proposição de atividades pedagógicas:

O décimo segundo encontro envolveu o tema geral “avaliação das habilidades psicopedagógicas e motoras para proposição de atividades pedagógicas”. Foi realizado o estudo e a discussão das ideias centrais dos textos “Os ‘níveis’ de trabalho” (FONSECA; CIOLA, 2016) e “Por que falar em níveis?” (FONSECA; CIOLA, 2016), bem como a aproximação de algumas sugestões de atividades propostas pelo texto “Adaptando, adequando e ajustando atividades do currículo comum a partir da estrutura TEACCH” (FONSECA; CIOLA, 2016) com exemplos de casos acompanhados pela consultora e dos próprios alunos da professora de educação especial.

Inicialmente, foi brevemente apresentada a estrutura do trabalho TEACCH, sistemas de área de armazenamento (onde ficam os materiais que vão ser usados na atividade), área de execução (onde vai desenvolver a atividade), estrutura prevista (da direita para esquerda, de cima para baixo), noção de fim, níveis de apoio. No entanto,

foi focado que a proposta de níveis de trabalho<sup>20</sup> parte dos fundamentos do TEACCH, mas que sua aplicabilidade prática independe da utilização ou não da estrutura TEACCH no planejamento de recursos pedagógicos.

Posteriormente, foram estudados níveis de trabalho a partir da compreensão das habilidades apresentadas pelos alunos com Transtorno do Espectro Autista em cada um dos quatro níveis propostos, relacionados ao tipo de atividade para estimular seu desenvolvimento e com o tipo de materiais para sua compreensão das rotinas visuais. Concluiu-se que os níveis de trabalho podem contribuir para avaliar o momento cognitivo e funcional do aluno, auxiliando a direcionar a sequência de objetivos, planejamento de atividades para o ensino de habilidades e conteúdos escolares.

A professora de educação especial, a partir do conhecimento prévio dos alunos, foi identificando os níveis de trabalho em que cada um deles se encontrava. No entanto, foi apresentado um instrumento de avaliação formal, “Adaptação do modelo de avaliação informal de habilidades TEACCH” (FONSECA; CIOLA, 2014), o qual pode ser aplicado tanto na sondagem das habilidades de novos alunos, quanto no caso de dúvidas sobre o nível de trabalho de alunos com quem a professora de educação especial já atua. Também foram analisadas algumas atividades propostas que envolviam os conceitos de números, adição, sistema monetário, alfabetização, relacionando as possibilidades de adaptação para o planejamento dos alunos W. e V. M..

Além disso, a professora de educação especial questionou sobre a possibilidade de propor atividades diferenciadas ao aluno com TEA para adequação do planejamento de sala de aula ao nível de conhecimento do aluno. A discussão foi conduzida pela consultora no sentido de estabelecer pontes entre o conteúdo proposto e o nível de conhecimento do aluno para que ele possa ter acesso aos demais estímulos (interação com os colegas, comunicação) da sala de aula, para além do cognitivo especificamente. Neste encontro, também foi realizada a avaliação da conversa com a coordenadora pedagógica sobre a perspectiva do ensino colaborativo.

---

<sup>20</sup> Nível I - caracterizado por atividade motoras; Nível II - caracterizado por atividades motoras e exigências cognitivas, utilizando elementos concretos; Nível III - caracterizado por atividades que envolvam habilidades de planificação, função simbólica, categorização, discriminação de imagens, evocação de conceitos abstratos, combinado objeto com imagem; Nível IV - caracterizado pelo domínio da leitura com significado, maior nível de abstração e simbolismo (FONSECA; CIOLA, 2016).

### Encontro 13 – Planejamento colaborativo da formação:

O décimo terceiro encontro envolveu o tema geral “planejamento colaborativo da formação”. Inicialmente, foram apresentados pela consultora alguns recursos possíveis para dinamizar a retomada da formação envolvendo as profissionais de apoio/estagiárias, dentre eles: a história em quadrinhos da Turma da Mônica “Um amiguinho diferente” que apresenta o personagem André, o qual possui Transtorno do Espectro Autista; fragmentos de vídeo que envolvem sinais do TEA, dentre os quais tinham cenas da personagem Benê, da série Malhação.

Colaborativamente, foi estabelecida a análise dos comportamentos evidenciados pelos personagens dos recursos com as características evidenciadas pelos alunos W. e V. M.. A professora de educação especial optou por utilizar tanto a história, quanto os vídeos no trabalho planejado e destacou: *“Eu achei interessante a historinha da Mônica e os videozinhos, este trabalho para introduzir numa turma de ensino regular que vá receber um aluno com autismo”*.

A proposta inicial era realizar a leitura da história, mas a professora de educação especial sugeriu *“ao invés de nós ler, elas ler, cada uma ser uma personagem [...] se torna divertido”*. Neste planejamento, a consultora entrevistou menos, pois a professora de educação especial demonstrou mais iniciativa na proposição das ações. Sugeriu, ainda, a organização de uma lista com os principais sinais de TEA para ser previamente discutida com as profissionais de apoio/estagiárias estabelecendo relações com os alunos W. e V. M., e só na sequência apresentar os recursos para que elas próprias identifiquem as características a partir do comportamento dos personagens. Foram acrescentadas, no material impresso, as possíveis intervenções que podem contribuir para o processo de inclusão dos alunos.

### Encontro 14 – Estimulação da cognição:

O décimo quarto encontro envolveu o tema geral “estimulação da cognição”, a fim de complementar a discussão iniciada no décimo segundo encontro, realizado no dia 21/11. O estudo das ideias centrais do texto “Atividades para a estimulação da cognição” (LIMA, 2012) enfocou a compreensão das competências fortes e déficits no desenvolvimento cognitivo do aluno com Transtorno do Espectro Autista e sua relação com o planejamento de intervenções pedagógicas. Esta discussão foi complementada com exemplos de casos acompanhados pela consultora e das relações estabelecidas



com as situações de aprendizagem dos alunos com TEA da professora de educação especial.

Dentre os aspectos enfocados, pode-se citar a memória, o reforço visual, os interesses restritos, entre outros. Assim, por exemplo, se por um lado, métodos de alfabetização e construção de números que enfocam a memória visual em seu processo são potencialmente eficazes para alunos com TEA, por outro lado, é necessário variar a disposição das atividades para que a própria memória visual não se torne um impeditivo da aprendizagem. Já as instruções visuais utilizadas, em concordância com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA, contribuem para previsibilidade do que fará, para saber o que é esperado dele, no entanto, o reforço visual deve partir sempre do mínimo necessário e ir sendo retirado a partir das indicações do próprio aluno visando sua autonomia. Como o foco de atenção da criança é idiossincrático, interesses restritos do aluno com TEA podem contribuir com o seu engajamento em situações de aprendizagem.

Foram analisadas as sugestões de atividades envolvendo noções, tais como classificação, sequência, ordenação, pareamento de números, letras, esquema corporal, entre outras propostas pelo texto e também pelo vídeo “Pasta de atividades do 1 ao 10” (UNIVERSO AUTISTA, 2017a).

Ainda, neste encontro, a professora de educação especial avaliou a formação realizada com a professora M. que acompanhará um novo aluno com TEA recentemente transferido para escola, no próximo ano letivo. A referida formação ocorreu no dia 05/12 em função da professora M. só ter a disponibilidade de participar da formação no seu horário de planejamento, ou seja, no turno da manhã de terça-feira.

A professora de educação especial analisou: *“Achei que ela fez bastante inferência, ela já tinha a sobrinha que trabalha na área de autismo, ela já tinha procurado, já pela essa questão e eu te disse que ela é ansiosa [...] então eu acho que foi bem positivo né até pra mata um pouco da angústia dela então nesse sentido foi, mas eu não pude ter o feedback dela ainda”*. Aproveitou para destacar que a professora I. (professora do aluno W.) novamente se colocou à disposição para mais encontros formativos e foi solicitar para a coordenadora pedagógica que esses momentos se concretizassem em outras oportunidades. Relatou, ainda, *“eu não sei se é por questões de estar num período de corrida agora que a supervisora não deu*

*o feedback feito, né o nosso comentário, mais o comentário da I. que ela não deu retorno nenhum para mim”.*

Quanto à avaliação da formação realizada com as profissionais de apoio/estagiárias, a docente relatou: *“eu gostei muito também do trabalho que foi desenvolvido com as monitoras, o segundo trabalho, não é, eu acho que os vídeos assim elucidaram muito os exemplos, não é, eu gostei muito eu fiquei como é que é, mais apaixonada pelo trabalho desenvolvido, tanto é que no trabalho com a M. eu quis como é que é trazer um pouco dos vídeos, eu acho que os vídeos são formidáveis assim. [...] então o trabalho com as monitoras, hoje inclusive eu tive oportunidade de estar com três delas, uma já não foi hoje, mas eu perguntei e daí gurias o que vocês acharam, eu quis fazer essa. ‘Ai adoramos professora foi bem bom.’ ‘Ai bem melhor né professora mostrando o vídeo, bem melhor, outra coisa!’ Elas também vieram me falar, então acho que foi mesmo!”*

A professora de educação especial também relatou que já conversou com a mãe do aluno W. sobre a proposição do recurso pedagógico envolvendo o conteúdo de adição a ser explorado pela família no período das férias. E ainda organizou uma sequência de atividades de adição com gradação de complexidade de quantidades, além de ter pesquisado e impresso atividades do Método Kumon para explicar para a mãe a importância da repetição, do exercitar. Também apresentou para a consultora um cartão elaborado para compor o recurso pedagógico para estimular a aprendizagem de W. em relação aos cálculos de adição, o qual foi analisado colaborativamente, sendo planejadas possíveis adequações para sua confecção. Além disso, destacou sua experiência na elaboração dos pareceres pedagógicos do semestre, considerando as influências das aprendizagens decorrentes da consultoria colaborativa.

Encontro 15 – Estimulação das competências acadêmicas:

O décimo quinto encontro envolveu o tema geral “estimulação das competências acadêmicas”, partindo do estudo e da discussão das ideias centrais do texto “Atividades para a estimulação das competências acadêmicas” (LIMA, 2012), buscando estabelecer relações com as situações de aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista acompanhados pela professora de educação especial.

Foram analisados os aspectos positivos dos métodos sintético e global de alfabetização para alunos com o transtorno, dentre os quais: a memória visual é uma

das habilidades cognitivas desenvolvidas no TEA, contribuindo com que responda melhor a memória visual do que a memória auditiva, aspecto que pode ser potencializado pelo método global; no entanto, considerando que a consciência fonológica facilita a generalização, alunos que demonstrem possibilidade de aprender por este processo, podem ter sua alfabetização estimulada por métodos sintéticos.

A partir do texto “O papel da consciência fonológica no processo de construção da lecto-escrita” (BASSO, 2007), foi realizada uma breve explanação sobre o conceito da consciência fonológica e seus componentes (consciência da palavra, rima, aliteração, consciência da sílaba e fonêmica). A professora de educação especial destacou que *“muitos professores [...] não sabem os sons, também que o ‘a’ pode provocar /a/, /ã/”*.

Relações também foram estabelecidas a partir do texto “Alfabetização de crianças com autismo: instalando a função da leitura e da escrita e a compreensão e interpretação de textos” (FIALHO, 2013), enfocando estratégias para estimular o processo de alfabetização, a partir do método global (escrita das palavras trabalhadas organizadas em uma história a ser registrada num livro; leitura coletiva em que o aluno lê as palavras trabalhadas por ele e acompanha a leitura história com o dedo), bem como para favorecer a interpretação de textos (durante a leitura fazer questionamentos que estimulem a atenção e participação do aluno; ordenar as principais cenas da história; realizar a dramatização dos personagens; propor inicialmente questões diretas sobre aspectos explícitos e, posteriormente, que envolvem informações das entrelinhas do texto). Foi destacado que muitos alunos com TEA, já alfabetizados, apresentam dificuldade na compreensão do conteúdo da leitura, a qual pode estar relacionada às limitações na linguagem e ao déficit de integração das informações num contexto.

Também foi enfocada a estratégia de construção coletiva de texto, visando o estímulo à produção textual. Assim, a partir da estruturação em andaime, o parceiro cria uma oração e o aluno com TEA constrói a próxima, podendo ser realizados questionamentos como pistas para sua organização do pensamento ao estruturar a oração. Já as habilidades pré-acadêmicas e a necessidade de estabelecer prioridades de objetivos, a discussão foi complementada pelo texto “Seis passos: método mostra como alfabetizar com sucesso crianças autistas” (TRIBUNA DO PARANÁ, 2016).

Déficits acadêmicos foram abordados, buscando sempre relacioná-los com possíveis estratégias para minimizá-los, tais como: aversão à folha de papel -

alternância com a escrita manual, o que pode envolver o computador, aumentando gradativamente a escrita manual e diminuindo o uso do computador, por exemplo; dificuldade na cópia do quadro - pode começar com cópias do plano horizontal, posteriormente inclinado e depois vertical (quadro).

A partir do texto base foi focado que o pensamento literal dos alunos com TEA pode dificultar a aprendizagem de conceitos abstratos e que envolvam interligação de conceitos. Nesse sentido, estímulos pedagógicos que enfoquem o suporte visual e concreto (manipulação de materiais) podem contribuir para que o aluno com TEA focalize a atenção, se mantenha atento e consiga integrar a informação. Ainda em relação às aprendizagens abstratas, se possível, essas devem ser feitas pela divisão da aprendizagem em tarefas mais simples. Foi destacado ainda o uso do computador como potencializador da aprendizagem e assistido ao vídeo “Cadernos de Português 1 ao 14” (UNIVERSO AUTISTA, 2017b).

A professora de educação especial relatou o passeio com a turma do aluno V. M. ao gabinete do prefeito para levar uma carta do trabalho sobre bairro e, posteriormente, ao cinema. Relatou que solicitou que a família fizesse a antecipação da alteração na rotina deste dia e no deslocamento ela própria foi descrevendo como seriam as atividades e os espaços que iriam visitar. Concluiu que o passeio foi tranquilo e que o aluno V. M. se divertiu com as cenas do filme que envolviam animais parecidos com cavalos. Ainda, neste encontro, a professora de educação especial foi auxiliada pela consultora na finalização da elaboração do recurso pedagógico para estimular o aluno W. na aprendizagem de cálculos de adição.

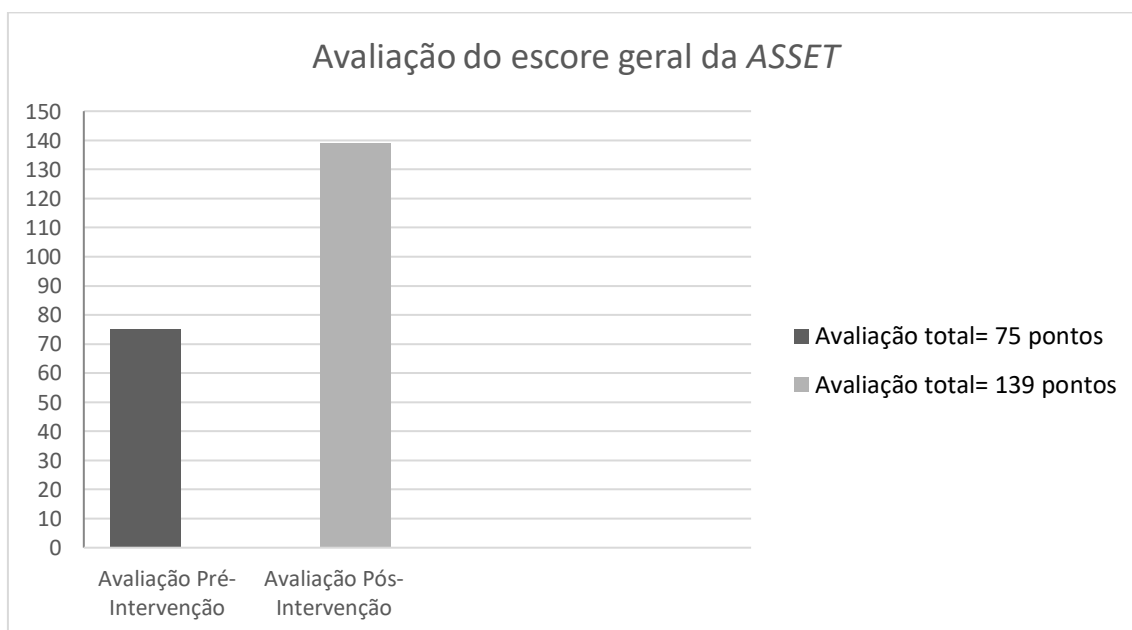
#### **4.2.5 Consultoria Colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista**

Os resultados dos escores gerais da *ASSET*, analisados comparativamente antes e depois de realizada a consultoria colaborativa, mostram um aumento da autoeficácia docente percebida pela professora de educação especial. Por autoeficácia docente compreende-se a crença do professor “em suas próprias habilidades para planejar, organizar e realizar atividades necessárias para atingir determinadas metas educacionais” (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007, p. 612, nossa tradução).

Cabe ressaltar aqui que o delineamento de pré-experimento utilizado nesta pesquisa distingue-se dos estudos puramente experimentais por não ser tão potente quanto o segundo. A principal fragilidade diz respeito a não possibilitar verificar se o efeito sobre a autoeficácia docente ocorreu exclusivamente em função da consultoria colaborativa, por não controlar outras variáveis do contexto (Variáveis Estranhas). Por essa razão, a presente análise tratará das possíveis influências que a consultoria pode ter exercido sobre a autoeficácia da professora, sem assumir serem estas, seus efeitos diretos.

O Gráfico 4 ilustra a relação comparativa da análise quantitativa da avaliação do escore geral<sup>21</sup> da escala de autoeficácia *ASSET*, nas avaliações realizadas antes e após o desenvolvimento da consultoria colaborativa. Demonstra que a pontuação total da soma do grau de confiança atribuído pela professora de educação especial, aos trinta itens da *ASSET*, foi equivalente a 75 pontos na avaliação pré-intervenção, enquanto na avaliação pós-intervenção apresentou a pontuação total de 139 pontos. Estabelecendo uma análise percentual, pode-se evidenciar uma elevação de 85,33% no escore geral da *ASSET* entre as fases do estudo enunciadas.

Gráfico 4 – Avaliação do escore geral da *ASSET* nas fases Pré e Pós-Intervenção



Fonte: Elaboração própria.

<sup>21</sup> O escore geral da escala de autoeficácia *ASSET* pode variar de 0 a 150 pontos, conforme demonstrado no Gráfico 4.

A análise dos sentimentos evidenciados pela professora de educação especial em relação ao seu trabalho com os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas fases de pré e pós-intervenção reforça os resultados dos escores gerais demonstrados no Gráfico 4. Na fase pré-intervenção, por exemplo, a professora significa sua prática através do sentimento de impotência (*“ai, agora é brabo isso, porque de certa forma tu te sente impotente assim sabe, eu queria poder fazer mais”* – entrevista 1 (E1)<sup>22</sup>/ fase pré-intervenção), destacando também aspectos contextuais que reforçam sua percepção, tais como a falta de tempo (*“se eu tivesse tempo de me dedicar a um aluno né, de realizar trabalhos colaborativos com os professores”* – E1/ fase pré-intervenção) e a necessidade de um trabalho colaborativo entre profissionais que não ocorria de forma efetiva (*“a troca com o professor não é um processo sistematizado, é um processo informal que a gente faz na hora do recreio, na hora das caronas”* e *“o trabalho com o monitor também, a gente não tem muito tempo pra orienta o monitor, de observa, de sugerir”* – E1/ fase pré-intervenção). Já na fase pós-intervenção, a professora demonstrou ter ressignificado esse sentimento inicial, evidenciando sentir-se mais segura em relação a prática com seus alunos com TEA (*“com certeza hoje sabendo mais de autismo, das características em si e das teorias que embasam, eu acredito que eu tenha mais segurança, total assim não”* e *“com certeza, esse ano foi um ano de muitas conquistas”* – E1/ fase pós-intervenção).

A Experiência Direta se constitui como uma dentre as fontes de desenvolvimento de autoeficácia (BANDURA, 1994, 1997), se referindo especificamente as experiências pessoais no desempenho de uma ação que podem ser percebidas como exitosas, fortalecendo as crenças na eficácia de lidar com situações semelhantes, ou ainda como fracassos que tendem a diminuir tais crenças, se elas não estiverem fortemente consolidadas. No entanto, ao analisar o resultado do escore geral da ASSET na fase pré-intervenção, constata-se que as experiências da professora decorrentes dos seus vinte anos de vivências na área da educação especial, dos quais dezesseis são especificamente no atendimento educacional especializado (AEE), parece não ter impactado diretamente sobre a sua crença em possuir habilidade para desenvolver práticas eficazes direcionadas aos alunos com TEA.

---

<sup>22</sup> Denominação atribuída para identificar os dados decorrentes da seção 2 - “caracterização das fontes de autoeficácia”, do “Roteiro de entrevista sobre a caracterização da professora de educação especial” (Apêndice D).

Este achado é corroborado pela literatura ao indicar que o aluno com TEA, por apresentar níveis variados de déficits em habilidades de cognição social, comunicação, interação social, comportamento e aspectos sensoriais (APA, 2013) tem seu processo de desenvolvimento peculiar e muitas vezes não responde às estratégias pedagógicas direcionadas aos demais alunos com desenvolvimento típico (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006; LIMA, 2012). Considerando esta premissa, estudos também indicam que o processo de ensino e aprendizagem envolvendo alunos com TEA pode impor mais pressão aos professores, quando comparado a outros grupos de alunos com necessidade educacionais especiais, dentre eles alunos com deficiência intelectual (RUBLE et al., 2013), o que pode diminuir a crença sobre a autoeficácia docente para trabalhar de forma eficaz com este alunado (RUBLE; USHER; MCGREW, 2011).

Assim, pode-se inferir que o tempo de experiência docente em educação especial, quando relacionado aos alunos que possuem outras condições como altas habilidades/ superdotação e/ou deficiências intelectual, física, sensorial ou múltipla, podem influenciar a crença do professor em possuir capacidades para realizar tarefas referentes ao domínio demandado (BANDURA, 1997), mas não diretamente e de forma abrangente na crença de competência no domínio requerido as ações docentes frente ao alunado com TEA.

Outras discussões podem ser estabelecidas quando a análise enfoca especificamente a trajetória da professora de educação especial na docência em AEE, com os três alunos com TEA, por ela já acompanhados. Em nível de Ensino Fundamental atendeu em sala de recursos multifuncionais os alunos envolvidos no presente estudo, sendo o aluno W. por três anos consecutivos, do 1º ao 3º ano (2013 a 2015), enquanto o aluno V. M. apenas no 3º ano (2015)<sup>23</sup>. Em função da escola ter ampliado seu quadro de professores de educação especial, passando a contar com uma segunda professora, houve uma divisão dos alunos, conforme destacado em sua fala *“depois chegou minha colega e assumiu eles”* (2016) (E1/ fase pré-intervenção). Relatou ainda que apesar desta divisão para os atendimentos em sala de recursos multifuncionais, ambas sempre tiveram conhecimento de todos alunos público-alvo da educação especial acompanhados pelo AEE e eram corresponsáveis pelos seus processos de inclusão. A professora de educação especial voltou a atender os alunos

---

<sup>23</sup> Ano em que o aluno V. M. foi transferido para a escola lócus do presente estudo.

W. e V. M. no ano de 2017. Sua outra experiência com alunos com TEA ocorreu na Rede Estadual de Educação, na qual através do AEE acompanhou o aluno F. do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

No caso do aluno F. não há dúvidas que os aspectos considerados pela professora de educação especial, ou seja, as intervenções educacionais eficazes (*“foi bem-sucedida porque ele já tinha sido muito bem trabalhado anteriormente, ele era aluno do E. F.<sup>24</sup>”* – E1/ fase pré-intervenção) e o acompanhamento clínico especializado (*“a mãe é pediatra neurologista, então toda questão medicamentosa, toda questão de medicamento também ele já era trabalhado”* – E1/ fase pré-intervenção), realmente podem ter contribuído para o seu processo de inclusão. No entanto, as necessidades decorrentes da generalização de aprendizagens e adaptação a nova rotina escolar (inserção em um novo nível de ensino, novos colegas, professores...) que se configuram possíveis *déficits* no TEA (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006), são alguns dos aspectos que contribuem para o entendimento de que o Ensino Médio trouxe outras demandas ao aluno F. (*“claro que tinha limitações dele assim, como o comportamento, interação”* – E1/ fase pré-intervenção). Porém, mesmo percebendo os avanços do aluno frente a essas demandas (*“ele aprendeu muitos conceitos, muitas habilidades e competências no Ensino Médio”* - – E1/ fase pré-intervenção), infere-se que a professora de educação especial parecia não perceber sua ação como também sendo determinante do sucesso neste caso (*“ele já era bem trabalhado, então foi muito fácil pra eu trabalhar com ele no Ensino Médio”* – E1/ fase pré-intervenção).

Já no caso W. refere que o aluno apresentou dificuldade acentuada em seu processo de adaptação à rotina escolar e na interação social com seus colegas no 1º ano do Ensino Fundamental (*“a interação dele, a integração na turma, questão de rotina né, neste primeiro ano foi difícil mesmo”* – E1/ fase pré-intervenção). Porém, compreende-se que a professora de educação especial demonstrou não acreditar que possuía capacidades para centralizar o direcionamento do AEE no processo de inclusão do aluno W. (*“felizmente eu tive uma monitora muito boa, que [...] virou minha estagiária, então tudo favoreceu neste primeiro ano”* – E1/ fase pré-intervenção), percebendo a estagiária<sup>25</sup> J. como determinante do seu desenvolvimento (*“devido às*

---

<sup>24</sup> Iniciais do nome da escola anteriormente frequentada pelo aluno F.

<sup>25</sup> Estágio curricular do Curso de Educação Especial - Noturno (UFSM).



*atividades proporcionadas pela estagiária, hoje está copiando sozinho palavras e frases” - parecer pedagógico datado de setembro de 2013).*

Assim, apesar da professora de educação especial considerar que ambas experiências foram bem-sucedidas, na fase pré-intervenção demonstrou insegurança em também atribuir a si própria, a eficácia na condução em dois dos casos, destacando a percepção de outros fatores e/ou de terceiros como determinantes para o processo evidenciado. Compreende-se que este achado pode ter incidido negativamente sobre a fonte Experiência Direta.

A partir das relações estabelecidas no caso do aluno W., poder-se-ia inferir que outra fonte de desenvolvimento da autoeficácia (BANDURA, 1994, 1997) também possa ter incidido sobre o senso de autoeficácia docente, a Experiência Vicária. A experiência vicária refere-se a assistir alguém desempenhando uma determinada tarefa, o que poderá influenciar a crença na própria capacidade, derivada da observação de acertos e de erros de outra pessoa. Porém, os efeitos desta fonte na percepção de autoeficácia são mais impactantes se a pessoa identificar a relação de similaridade entre si próprio com o modelo da experiência, ou seja, “relativamente a aspectos que facilitem sua identificação com o modelo (por exemplo, idade, gênero)” (VIEIRA; COIMBRA, 2006, p.25). Assim, a diferença no tempo de atuação e no conhecimento na área do TEA decorrente das formações da professora de educação especial<sup>26</sup> e da estagiária J.<sup>27</sup>, podem ter interferido na percepção da professora sobre a possível similaridade, impactando sua crença sobre a posse ou não de capacidades para realizar ações semelhantes de forma bem-sucedida.

Informações decorrentes da mãe do aluno W. também podem ter incidido sobre a fonte Persuasão Social, o que pode ter influenciado na diminuição da autoeficácia docente. Essa fonte de desenvolvimento da autoeficácia é relativa a informação que chega ao indivíduo sobre a percepção que os outros possuem em relação as suas capacidades para o desenvolvimento de uma ação (BANDURA, 1994, 1997). Conforme a professora de educação especial, fica claro o comparativo que a mãe do aluno W. estabelecia entre o desenvolvimento significativo da aprendizagem do filho decorrente do trabalho desenvolvido pela estagiária J. e sua posterior desaceleração

---

<sup>26</sup> Licenciada há 21 anos, sendo sua única fonte sistematizada de conhecimentos na área do TEA, um módulo que abordou o tema “AEE para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento” em nível de especialização.

<sup>27</sup> Acadêmica do Curso de Educação Especial Noturno - UFSM que habilita para o atendimento especializado ao público-alvo da área, dentre eles, ao aluno com TEA.

nos demais anos que se sucederam (*“a J. mais ou menos trabalhava com ele direto aqui no individual, então naquele ano que foi o primeiro aninho, ele deslanchou mais que os outros anos em sala de aula, então eu acho que é isso que ela (a mãe) sente”* – fase de intervenção/ encontro 7).

Relação oposta foi identificada na experiência com o caso do aluno V. M., o qual foi transferido para escola lócus do presente estudo, no ano de 2015. No primeiro ano de V. M. na escola, apesar das muitas tentativas da professora de educação especial de vinculá-lo ao ambiente de sala de aula, o aluno mantinha seu histórico de dificuldade na adaptação ao contexto escolar (*“tinha o lugar dele, a gente procurou inserir um objeto que chamasse a atenção dele, mas neste primeiro ano ele mal ficava na sala”* – E1/ fase pré-intervenção). No ano subsequente, a professora intermediou diretamente as ações para sua adaptação na sala de aula, obtendo êxito neste processo (*“eu acompanhei ele no início das aulas [...]. Desde o primeiro momento ele ficou direto na sala de aula e eu não criei aquele vício dele de sair da sala de aula. [...] Então, agora ele já fica todo o tempo”* – E1/ fase pré-intervenção).

No caso do aluno V. M., infere-se que as informações decorrentes da fonte Experiência Direta, podem ter sido favoráveis à interpretação por parte da professora de educação especial de que possuía capacidades na condução do processo de inclusão de alunos com TEA. Outra fonte de informação que também pode ter contribuído para este processo é a Persuasão Social, decorrente dos *feedbacks* positivos da família do aluno V. M. e da equipe gestora da escola (*“o que era o aluno quando chegou aqui e o que é hoje, o aluno que não parava em sala de aula, que corria pelos corredores, que gritava e tudo mais”* – E1/ fase pré-intervenção).

É importante destacar que apesar das análises estabelecidas até o presente momento, enfocarem uma ou outra fonte, compreende-se que tais fontes de desenvolvimento de autoeficácia (Experiência Direta, Experiência Vicária, Persuasão Social e Estados Físicos/ Emocionais) não operam separadamente, mas são analisadas de forma interdependente na crença sobre as capacidades de desempenhar uma ação específica. Portanto, sem a intenção de contradizer este construto teórico, buscou-se a aproximação de algumas dessas fontes com as vivências da professora de educação especial, a fim de evidenciar as possíveis informações por ela percebidas que podem ter influenciado sobre o fortalecimento e/ou enfraquecimento da sua autoeficácia docente na área do TEA, anteriormente a proposição do presente estudo.

Compreende-se que tais análises possibilitam tanto ampliar a compreensão qualitativa do escore geral da ASSET identificado na fase pré-intervenção (75 pontos), quanto se constituem como referência prévia para direcionar a análise dos dados da fase pós-intervenção, complementados pelos dados da fase de intervenção, também compreendidos em relação as possíveis incidências das informações das fontes de autoeficácia. Assim, a partir dessa análise relacional, busca-se ampliar as possibilidades de análises qualitativas das possíveis influências da consultoria colaborativa no senso de autoeficácia docente da professora de educação especial.

Ao aprofundar a análise da percepção da professora ao significar o seu sentimento de impotência em relação a prática docente com os alunos com TEA, na fase pré-intervenção, pode-se inferir que ela atribui dois aspectos principais como limitadores: a crença de que suas capacidades não são compatíveis com os resultados desejados (*“eu queria poder fazer mais”* - E1/ fase pré-intervenção), assim como a falta de tempo para o desenvolvimento tanto de uma prática mais efetiva com os alunos, quanto de uma prática colaborativa com professoras de sala de aula e profissionais de apoio/ estagiárias.

Esses indícios do baixo senso de autoeficácia docente na área do TEA, ao serem contrastados com dados da fase pós-intervenção possibilitam a interpretação de dois aspectos que a professora de educação especial atribuiu a sua maior segurança no *“poder fazer mais”* após a conclusão da consultoria colaborativa.

O primeiro aspecto refere-se ao embasamento teórico que contribuiu para sua melhor compreensão do TEA (*“com certeza hoje sabendo mais de autismo, das características em si e das teorias que embasam, eu acredito que eu tenha mais segurança, total assim não”* – E1/ fase pós-intervenção). O segundo está relacionado ao alcance de melhores resultados no trabalho com seus alunos (o relato que segue refere-se ao questionamento sobre a percepção da professora de educação especial em relação ao que se sobressai no seu trabalho com os alunos com TEA, as dificuldades ou as conquistas? *“esse ano foi um ano de muitas conquistas assim, então o que se sobressaem são as conquistas”* – E1/ fase pós-intervenção).

Para Bandura (1994, 1997) o senso de autoeficácia docente não é referente as habilidades que se possui, mas ao julgamento do que se pode fazer com o que se tem. Assim sendo, a ampliação de embasamento teórico na área do TEA por si só não justifica o fortalecimento da autoeficácia docente percebida pela professora de educação especial, mas pode ter contribuído para o alcance dos resultados

decorrentes do processo de ensino e aprendizagem, pois “só a crença não é suficiente para a realização, há necessidade da presença de habilidades também” (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 157). Por sua vez, ao pressupor que na fase pós-intervenção, as conquistas se sobressaem no trabalho desenvolvido com seus alunos com TEA, a professora de educação especial infere êxitos em sua experiência docente, aspecto que está estreitamente relacionado ao fortalecimento da autoeficácia. Estes achados são compatíveis com os resultados do estudo de Engstrand e Roll-Pettersson (2014), o qual evidenciou que professores que receberam formação continuada na área do TEA aumentaram os níveis de autoeficácia para tomada de decisões em suas práticas pedagógicas e manifestaram atitudes mais positivas em relação aos alunos com TEA.

Neste processo, compreende-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora de educação especial também podem ter incidido sobre as percepções que permeavam o ambiente escolar em relação ao processo de aprendizagem dos alunos com TEA. Em relação ao aluno W. havia uma percepção contrastante entre o seu potencial de desenvolvimento e a sua desaceleração/estagnação no processo de aprendizagem (*“Embora tenha potencial, seu quadro não evoluiu de maneira satisfatória durante o ano letivo”* – parecer pedagógico datado de dezembro de 2016; *“a mãe do W. disse [...] que faz dois, três anos que a escola não faz nada, que não tem evoluído, que parou neste estágio”* – fase de intervenção/encontro 7). Já em relação ao aluno V. M. a preocupação central referente ao seu processo de escolarização focava-se no aspecto comportamental (relato sobre a professora F.<sup>28</sup> *“eu vejo ela mais preocupada com a questão comportamental [...] eu não vejo ela fazer atividade com ele especificamente”* - fase de intervenção/encontro 7; relato sobre o trabalho no AEE *“a questão da alfabetização começou este ano, porque ano passado era mais comportamental”* - fase de intervenção/encontro 8).

Por sua vez, na fase pós-intervenção constatou-se uma percepção mais compatível com as potencialidades de aprendizagem dos dois alunos com TEA. Este achado pode estar relacionado ao investimento pedagógico do trabalho em sala de recursos multifuncionais, da articulação da professora de educação especial com as professoras de sala de aula e com as profissionais de apoio/ estagiárias, bem como, com a proposição de ações pontuais envolvendo a aproximação das relações entre

---

<sup>28</sup> Professora regente da turma do aluno V. M.

escola e família. Tais aspectos conjuntamente podem ter contribuído não apenas para o melhor desempenho dos alunos com TEA, mas também para que fosse possível identificar aprendizagens que já estavam em processo de construção.

Assim, após o desenvolvimento da consultoria colaborativa, em relação ao aluno W. constatou-se que as percepções não enfocavam mais a desaceleração/ estagnação, mas demonstravam haver evolução em sua aprendizagem e seu desenvolvimento (*“em relação a construção dos números também evoluiu, passando a reconhecer numerais de 21 à 100”* - parecer pedagógico datado de dezembro de 2017; *“na entrega dos pareceres, ela (mãe) me disse que está bem feliz com o desenvolvimento do filho”* – E1/ fase pós-intervenção). Já em relação ao aluno V. M. foram evidenciadas percepções para além do estímulo e da evolução referente aspecto comportamental, fazendo inferências sobre seu envolvimento com o conteúdo e indícios de evolução no processo de construção da aprendizagem formal (*“quanto ao seu processo de escrita avançou significativamente, conseguindo escrever seu nome, [...] construir palavras a partir de sílabas, pareadas com a palavra em modelo”* - parecer pedagógico datado de dezembro de 2017).

Nessa senda, dentre os possíveis fatores que podem ter favorecido este processo, infere-se que o fortalecimento da autoeficácia docente também parece ter incidido sobre a qualificação das ações da professora de educação especial frente às práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais e na articulação da rede de apoio interna da escola (professoras de sala de aula, profissionais de apoio/ estagiárias, família dos alunos com TEA). Este achado e o encadeamento de ações pedagógicas, pode ter contribuído para o desempenho dos alunos, conclusão já presente em outros estudos (BZUNECK, 1996; SANINI; BOSA, 2015), configurando uma causação circular

se o bom desempenho dos alunos informa aos professores que eles podem acreditar em sua capacidade de ensinar com eficácia, o alto senso de eficácia dos professores está associado ao melhor desempenho dos alunos gerando uma retroalimentação positiva (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 156).

A falta de tempo destacada pela professora de educação especial na fase pré-intervenção, se configurava como uma dificuldade circunstancial das condições ambientais, mas que ao ser percebida como limitadora do seu *“poder fazer mais”* (E1/ fase pré-intervenção) infere-se se constituir como uma situação geradora de estresse,

tensão e ansiedade, podendo incidir negativamente sobre a fonte de autoeficácia Estados Físicos/ Emocionais (respostas emocionais que ocorrem frente a situações estressantes e interferem no julgamento das capacidades pessoais). A angústia frente a sua *“impotência”* em gestar o tempo ou a falta de tempo, também foi manifestada no decorrer da fase de intervenção nas três instâncias de sua atuação, anteriormente enunciadas: alunos, professoras de sala de aula e profissionais de apoio/ estagiárias.

Quanto aos alunos com TEA, a necessidade de definir em um dia a periodicidade dos seus atendimentos na sala de recursos multifuncionais, devido a incompatibilidade de agenda com os acompanhamentos clínicos de cada aluno (*“só os dois que atendo uma vez por semana, mas é porque eles tem outras atividades”* – fase de intervenção/ encontro 11), somado aos episódios de suas infrequências ao contraturno (*“tava triste [...] eu não tenho dado andamento nos atendimentos que já são poucos”* – fase de intervenção/ encontro 10), intensificavam a angústia da professora de educação especial. Pode-se inferir que a dificuldade no ajuste do horário de atendimento do aluno W. também pode ter incidido sobre a fonte Persuasão Social em decorrência do *feedback* da mãe de W. (relato decorrente do questionamento sobre críticas negativas *“em questão de horário, no caso o W [...] minhas manhãs não são compatíveis com os outros atendimentos dele [...] até já mudei o meu horário para atender ele uma vez por semana”* - E1/ fase pré-intervenção).

Destaca-se que além das faltas justificadas pelas famílias (aluno V. M. *“um dia a mana disse que dormiu demais e outro dia ele tinha ido posa na vó”* – fase de intervenção/ encontro 10; aluno W. *“a mãe justificou que ela tinha compromisso”* – fase de intervenção/ encontro 10), a incidência de alguns feriados no semestre, bem como a necessidade de demandas tanto do contexto escolar (acompanhamento da Prova Brasil), quanto da própria professora de educação especial (agenda no INSS), interferiram na rotina de atendimentos dos alunos no AEE.

Esta dificuldade no acompanhamento sistemático dos alunos com TEA contrastava com a demanda de tempo já evidenciada em sua percepção como sendo eficaz para o desenvolvimento do aluno W., decorrente do trabalho realizado através do estágio curricular da estagiária J. (*“o W. quando chegou aqui tinha problema de adaptação, daí que nós trazíamos ele aqui para o AEE, então a J. mais ou menos trabalhava com ele direto aqui no individual, então naquele ano [...] ele deslanchou”* – fase de intervenção/ encontro 7).

Tais evidências, ratificavam a necessidade de reorganização das possibilidades práticas do alcance das metas do AEE. No entanto, considerando a crença inicial da professora de educação especial de que as circunstâncias do contexto escolar poderiam inviabilizar o planejamento de outras ações, para além do atendimento em sala de recursos multifuncionais, foram sendo planejadas colaborativamente ações práticas pontuais envolvendo outros recursos humanos (profissionais de apoio/ estagiárias e professoras de sala de aula). Essas foram ganhando relevância no contexto de escolarização dos alunos com TEA e impactando a própria percepção da professora de educação especial quanto a sua importância e possibilidade de serem desenvolvidas de forma mais efetiva.

É importante destacar que a própria discussão teórico-prática estabelecida nos encontros da consultoria colaborativa também contribuiu para a compreensão da necessidade de viabilizar o referido processo (*“agora me lembrei da A<sup>29</sup>. que fazia muito, tirava ele muito do foco”* referindo-se aos assuntos paralelos em meio as atividades de sala de aula – fase de intervenção/ encontro 5). Inicialmente foi enfocada a importância do papel dos diferentes profissionais no processo de escolarização de alunos com TEA através de relações decorrentes das Teorias Cognitivas (encontros 4, 5, 6 e 7), culminando com o aprofundamento deste tema em nível de tema geral nos encontros 8 e 9.

Nesse contexto, as ações pontuais envolvendo as professoras de sala de aula iniciaram com observações e interações esporádicas da professora de educação especial no contexto de sala de aula. Compreende-se que essa aproximação foi fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos com TEA, sendo importante destacar alguns direcionamentos em relação a cada um dos casos:

- em relação ao aluno W. foi possível identificar demandas do processo de ensino em sala de aula (relato referente ao trabalho do som do /ch/ em sala de aula *“leu todas as palavras que elas tinham trabalhado ali, [...] escreveu também [...]. Eu mudei as palavras, dei outras palavras ‘chuchu’ não tinha na lista delas, [...] não saiu”* - fase de intervenção/ encontro 6), ampliando os estímulos para consolidação de suas aprendizagens, através de objetivos compartilhados com o AEE (*“eu consegui trabalhar outras palavras que não eram do repertório dele [...], então ele demonstrou uma generalização que não tinha demonstrado”* - fase de intervenção/ encontro 7);

---

<sup>29</sup> Profissional de apoio/ estagiária que foi substituída no acompanhamento do aluno V. M.

- em relação ao aluno V. M. foi possível identificar que as atividades propostas em sala de aula estavam distantes do nível de aprendizagem do aluno, sendo os aspectos comportamentais, a preocupação central da professora regente (*“ele tá copiando tudo do quadro que a professora coloca, mesmo sem compreende”* - fase de intervenção/ encontro 7). A partir destas constatações buscou-se colaborativamente a compreensão contextual da dinâmica de sala de aula: possivelmente a professora de sala de aula percebesse evolução no aluno em relação ao aspecto comportamental, o que é fundamental para o contexto de aprendizagem; a alteração comportamental do aluno não impactava apenas nele, mas em toda a turma; também foi tensionada a possível dificuldade da professora regente em identificar o nível de aprendizagem formal do aluno, em função dele não possuir linguagem verbal desenvolvida. Em outro encontro (encontro 8), a professora de educação especial relatou ter iniciado a busca da construção de flexibilização das atividades de sala de aula (*“eu selecionei atividades pra professora do V. M. de atividades de matemática pra ele começa a compreender a noção de número e de português também”* - fase de intervenção/ encontro 7). A partir dessa primeira proposição, foi ampliada a discussão enfocando que atividades organizadas por outro profissional poderiam auxiliar a professora de sala de aula a compreender o nível de aprendizagem do aluno V. M., no entanto, era fundamental que a proposta de flexibilização aos poucos fosse planejada pela própria professora, pois se as atividades fossem muito diferenciadas dificultaria a interação entre pares, aspecto que pode otimizar a interação e a própria aprendizagem.

Considerando os avanços e limitações nas possibilidades de articulação entre os contextos do AEE e da sala de aula (*“a intervenção pedagógica em sala de aula regular, a parceria minha com a professora que eu vi que tem algumas barreiras ainda interpostas no colégio que eu tenho que vencer e ainda trabalhar elas”* – fase de intervenção/ encontro 9), foi sistematizado um encontro de formação planejado colaborativamente, e direcionado pela professora de educação especial. A proposta buscou para além de construir conjuntamente conhecimentos e estratégias para os alunos com TEA (*“as professoras vivem falando que não tem formação”* – fase de intervenção/ encontro 10), fortalecer a articulação do trabalho entre professor do AEE e professores de sala de aula. Durante o planejamento do encontro de formação, a professora de educação especial demonstrou preocupação com a proximidade do final do ano letivo e desta estratégia também já ser desenvolvida com a professora



M.<sup>30</sup> que no próximo ano letivo receberá o aluno com TEA recentemente transferido para a escola (*“uma pena que tem mais um mês de aula, bom é fazer no início do ano”* – fase de intervenção/ encontro 10; *“seria muito importante, a professora que vai receber ele ano que vem já ter estas informações”* – fase de intervenção/ encontro 10).

Situação semelhante ocorreu com as ações envolvendo as profissionais de apoio/ estagiárias. De orientações isoladas e específicas para quem acompanhava os alunos com TEA (*“eu tô apontando pra fala com a monitora”* – fase de intervenção/ encontro 6), evoluiu-se para a sistematização de um encontro de formação direcionado pela professora de educação especial, envolvendo as quatro profissionais de apoio/ estagiárias da escola (*“trabalhar com todas monitoras porque as vezes fazem rodízio quando uma falta”* – fase de intervenção/ encontro 8). A proposta buscou possibilitar uma melhor compreensão sobre os alunos com TEA e das especificidades práticas importantes de serem consideradas no acompanhamento realizado.

Em relação ao primeiro encontro de formação com as profissionais de apoio/ estagiárias avaliou-se não ter havido o alcance das metas propostas (*“nós temos que adaptar o material [...] não tava acessível, isso que eu tentei dentro da fala. [...] elas se esforçaram, prestaram atenção, mas acho que [...]”* – fase de intervenção encontro 11), sendo ponderado o material<sup>31</sup> pouco adequado ao nível de compreensão das profissionais de apoio/ estagiárias<sup>32</sup> e ao fato da formação ter ocorrido na sequência ao encontro formativo realizado com as professoras de sala de aula, portanto, a professora de educação especial já apresentava sinais de cansaço que podem ter sido intensificados pela alta temperatura daquela tarde. No planejamento colaborativo para a retomada dessa formação, constatou-se participação mais ativa da professora de educação especial na proposição de estratégias para dinamizar a discussão, não demandando tanta mediação por parte da consultora/ pesquisadora.

---

<sup>30</sup> *“Quando ela pegou a aluna R., uma aluna com Síndrome de Down no passado, antes quando ela soube que ia assumir essa aluna ela foi parar no psiquiatra pela ansiedade, eu quis fazer com ela pensando na ansiedade que ela é, ela é uma professora ansiosa e que ela quer fazer o melhor para seus alunos”* (fase de intervenção/ encontro 14).

<sup>31</sup> Mesmo material utilizado na formação envolvendo as professoras de sala de aula, porém com a proposição da sistematização de uma linguagem adaptada.

<sup>32</sup> A contratação de profissionais de apoio pela Rede Municipal de Educação ocorre através do Centro de Integração Empresa-Escola, respaldada pelos dispositivos legais que regulamentam o estágio e, portanto, apenas são contratadas pessoas com vínculo em instituições de ensino. No caso específico das estagiárias envolvidas no presente estudo, ambas estão vinculadas ao Ensino Médio.

As formações realizadas com as profissionais de apoio/ estagiárias (segundo encontro) e com as professoras de sala de aula, bem como, as avaliações decorrentes desses encontros, forneceram informações que possivelmente incidiram positivamente sobre as fontes de desenvolvimento de autoeficácia: Experiência Direta (relato referente a formação com as profissionais de apoio/ estagiárias *“eu acho que os vídeos assim elucidaram muito os exemplos, não é, eu gostei muito eu fiquei como é que é mais apaixonada pelo trabalho desenvolvido”* – fase de intervenção/ encontro 14; relato referente a formação com as professoras de sala de aula *“eu acho que foi interessante que elas fizeram links com a prática tudo, acho que foi bem significativo”* – fase de intervenção/ encontro 11); e Persuasão Social (relato referente a formação com as profissionais de apoio/ estagiárias *“Ai adoramos professora foi bem bom’. [...] Elas vieram me falar, então acho que foi mesmo!”* – fase de intervenção/ encontro 14; relato referente a formação com as professoras de sala de aula *“a I. gostou muito, não é, da atividade proposta, [...] e foi solicitar para a coordenadora nossa que esses momentos se concretizassem em outras oportunidades.”* – fase de intervenção/ encontro 14).

Destaca-se também que mesmo frente a uma possível situação adversa identificada, a professora de educação especial não se fixou em avaliações negativas (relato referente a formação com as profissionais de apoio/ estagiárias *“fiquei surpresa com uma delas que eu achei que ela ia interagir mais até pelo fato está fazendo magistério de tá trabalhando direto com um dos nossos alunos”* – fase de intervenção/ encontro 14; relato referente a formação com as professoras de sala de aula *“a F. disse que gostou, mas ela já não [pausa]. Eu achei ela mais distante, mas ela fez links também”* – fase de intervenção/ encontro 11).

A consultora/ pesquisadora acompanhou a realização das formações desenvolvidas pela professora de educação especial, sendo solicitada pela participante do estudo a também avaliar tais momentos formativos. Avaliou que foram significativas as inferências realizadas, ressaltando que sentia a professora de educação especial mais segura para compreender e analisar as demandas dos alunos com TEA, inclusive de estar em sala de aula avaliando e realizando os encaminhamentos junto aos professores. Enfatizou que ambas as professoras sinalizaram uma questão importante, o ensino colaborativo. Destacou ainda que as trocas permitiram novas aproximações de objetivos, tais como a meta compartilhada

frente ao desafio na aprendizagem do aluno W. imposto pelas operações de adição e subtração, que fora identificado pela professora I..

É importante destacar que o *feedback* da consultora/ pesquisadora ganha relevância no contexto da literatura, pois as avaliações sobre a prática docente realizadas por outro profissional com conhecimento ou prática reconhecida na área, influenciam de forma mais efetiva a crença do professor em sua capacidade atingir determinados resultados (BANDURA, 1994, 1997).

O fortalecimento do senso de autoeficácia docente na área do TEA, pode ter favorecido com que a professora de educação especial se sentisse mais segura em desenvolver ações para além do atendimento aos alunos com TEA em sala de recursos multifuncionais. Também em começar a analisar as dificuldades circunstanciais do contexto escolar, tais como a falta de tempo enfatizada na fase pré-intervenção, de forma menos limitadora em relação a sua prática pedagógica. Esse achado é respaldado teoricamente pela relação explicativa entre o senso de autoeficácia

com o comportamento de escolher ou não determinada atividade, persistir em face das dificuldades. Também em relação com o grau de motivação que temos para comportarmos em uma ou outra direção, bem como sobre como nos sentimos com relação às atividades que escolhemos (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 151).

Também pode ter contribuído para este processo, as informações de outras fontes de autoeficácia decorrentes de experiências anteriores voltadas ao domínio da atuação na área da educação especial, percebidas como bem sucedidas pela docente, (*“antes eu participava, as reuniões eram feitas junto, coordenação e educação especial, [pausa] e eu sempre conseguia, [...] daí com o tempo foi se perdendo isto, foi aumentando o número de alunos”, “lembro do tempo da professora Z. [...] ela vinha comigo e voltava comigo e a gente trocava muita figurinha assim, e como fluía”* – fase de intervenção/ encontro 11). Nesse sentido, é importante destacar que o senso de autoeficácia não se constitui como uma percepção inalterável, mas como se forma por influência das quatro fontes de informação de autoeficácia (Experiência Direta, Experiência Vicária, Persuasão Social e Estados Físicos/Emocionais), continuamente essas influências quando integradas a outras informações pessoais e/ou ambientais continuam impactando as crenças dos professores nas suas capacidades de atingir as metas docentes, as quais podem ser

revistas, principalmente se não estiverem bem consolidadas (BZUNECK, 1996; NAVARRO, 2002).

Nesse contexto, mesmo frente as dificuldades ambientais traduzidas pela falta de tempo, a professora de educação especial passou a vislumbrar a possibilidade do ensino colaborativo (*“acho que tudo isso tem que ser construído”* – fase de intervenção/ encontro 11). Muitas questões foram tensionadas durante os encontros 11 e 12 frente a sua receptividade à proposta, buscando vislumbrar possibilidades práticas de efetivá-la, como por exemplo: o fato do ensino colaborativo fazer parte do AEE possibilita com que a organização do atendimento estabeleça um dia de acompanhamento em sala de recursos multifuncionais e outro no ensino colaborativo, conforme a frequência mínima de dois dias semanais, estabelecida pela normativa municipal (SANTA MARIA, 2011); considerando a incompatibilidade de agenda com os atendimentos clínicos, o ensino colaborativo poderia ser uma forma de assegurar aos alunos com TEA, o direito de no mínimo dois dias de acompanhamento do AEE; outra possibilidade seria iniciar o ensino colaborativo com periodicidade quinzenal; assegurar aos alunos com TEA o direito ao ensino colaborativo estabelecido pela Meta 4 do Plano Municipal de Educação (SANTA MARIA, 2015); possibilidade de centralizar os horários do AEE especificamente ao público-alvo da educação especial, buscando junto à gestão outras formas de encaminhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem; entre outras.

Por solicitação da professora da educação especial, a consultora/ pesquisadora participou da apresentação destes argumentos para a coordenadora pedagógica, enfatizando o ensino colaborativo como possibilidade de planejamento do próximo ano letivo (*“Acho que a S. é a base de tudo!”*; *“a S. tá ali na sala dos professores, nós devia já pega ela pra conversar.”* – fase de intervenção/ encontro 11). Neste contato, também foi realizado o *feedback* para a coordenadora, sobre as formações desenvolvidas e apresentada a demanda de encontro com a professora do próximo ano letivo que terá um aluno com TEA. A professora de educação especial, ao avaliar este momento, mesmo destacando a receptividade da coordenadora pedagógica, demonstrou-se pouco segura quanto ao apoio para implementação do ensino colaborativo (*“eu vislumbro, mas tenho um pouco de receio ainda. Eu tenho esse desejo!”* – fase de intervenção/ encontro 12).

O conflito entre o fortalecimento das crenças da professora de educação especial em sua capacidade para organizar e executar ações docentes e a incerteza

das condições contextuais do ambiente escolar condizentes ao desenvolvimento dessas tarefas, pode ser um dos aspectos influenciadores dos resultados referentes aos problemas de ansiedade, evidenciados no “Inventário de autoavaliação para adultos de 18 a 59 anos (ASR)”, na fase pós-intervenção: na escala das síndromes, os problemas de ansiedade/depressão evidenciaram escore T (61 pontos) próximos a faixa limítrofe (há 4 pontos), enquanto nas escalas orientadas pelo DSM, os escores T referentes aos problemas de ansiedade encontraram-se na faixa clínica.

Pode-se inferir que outras demandas podem ter contribuído para os problemas de ansiedade evidenciados pela professora de educação especial na fase pós-intervenção, como por exemplo: - as próprias demandas pessoais geradas em decorrência das ações planejadas colaborativamente na consultoria colaborativa (relato referente as formações realizadas “*eu tenho essa natureza de ficar ansiosa, nervosa cada vez que eu vá fazer uma fala, mas em si assim eu acho que a mensagem foi dada né e eu acho que foi legal o processo.*” - fase de intervenção/ encontro 14); - as demandas do encerramento do ano letivo referentes as pressões acerca do trabalho docente (“*o W. que vai para o 5º ano [...] a mãe não vai gostar dele ter sido aprovado*” – fase de intervenção/ encontro 11) e a sobrecarga de trabalho (participação de conselhos de classe, elaboração de pareceres pedagógicos, entre outros), potencializada pela sua jornada de 60 horas, em três instituições educacionais diferentes; - as possíveis repercussões no ambiente familiar, pois a demanda do final de ano letivo impacta ainda mais a continuidade de trabalho docente fora do contexto escolar; - estressores do aspecto familiar também podem ser inferidos através da relação entre os itens pontuados no inventário ASR que contribuem para os achados de problemas de ansiedade, “preocupo-me com minha família” e “preocupo-me acerca do meu futuro”, quando comparados aos resultados das funções adaptativas relacionadas ao item companheiro que demonstraram diminuição nos escores T obtidos na sequência das fases do estudo (fase pré-intervenção: 60; fase pós-intervenção: 51; fase de *follow-up*: 47), apesar de ambos constarem na faixa normal<sup>33</sup>.

Os sintomas de ansiedade por caracterizarem uma resposta emocional frente as situações estressantes podem interferir no julgamento das capacidades. No entanto, considerando que a fonte Estados Físicos/ Emocionais não possui impacto direto sobre o senso de autoeficácia, o qual é influenciado pela percepção que a

---

<sup>33</sup> Escores T acima de 35.

pessoa atribui as informações geradas através desta fonte (BANDURA, 1994, 1997), compreende-se que os sintomas de ansiedade podem ser considerados “tanto positivos e úteis para o desempenho (facilitadores), como negativos e prejudiciais (debilitantes), que levam o indivíduo a uma ação menos significativa em tarefas de várias espécies” (VIEIRA et al., 2011, p.184). Assim, apesar de significativo o achado sobre o elevado nível de ansiedade da professora de educação especial na fase pós-intervenção, não há relações diretas na literatura entre a intensidade das respostas emocionais e a influência sobre o senso de autoeficácia, mas sim em como elas são interpretadas, podendo ser percebidas tanto como combustores, quanto como prejudiciais ao desempenho de uma ação específica.

Nesse contexto, também é importante mencionar que em relação aos resultados medidos pelo “Inventário de autoavaliação para adultos de 18 a 59 anos (ASR)” constatou-se que outros indicadores de funcionamento emocional e comportamental da professora de educação especial aumentaram os escores T na fase pós-intervenção, conduzindo a uma mudança de classificação de normal (fase pré-intervenção) para limítrofe/clínica. Nesse sentido, destaca-se que além dos resultados dos problemas de ansiedade (escalas orientadas pelo DSM: pré-intervenção - 56; e pós-intervenção - 70) já mencionados, o mesmo ocorreu em relação aos problemas de isolamento (escalas das síndromes: pré-intervenção - 53; e pós-intervenção - 67) e aos problemas de atenção (escalas das síndromes: pré-intervenção - 61; e pós-intervenção - 66). No entanto, apesar desse aumento condicionado a fatores estressores vivenciados pela professora de educação especial, os mesmos não impactaram expressivamente no senso de autoeficácia avaliado pela *ASSET*. Uma hipótese explicativa ao dado é que a consultoria colaborativa parece ter modulado positivamente a medida do senso de autoeficácia e resiliência da professora de educação especial.

Considerando ainda que o item “falta-me autoconfiança” foi pontuado pela professora de educação especial no inventário *ASR*, nas fases pré e pós-intervenção, é importante esclarecer que para a Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1977, 1994, 1997) as terminologias autoconfiança e autoeficácia não correspondem a sinônimos conceituais. Enquanto a autoconfiança “se refere ao grau de firmeza e convicção numa determinada crença, mas sem especificar a situação” (RODRIGUES JÚNIOR, 2002, p. 23), por sua vez a autoeficácia se refere ao julgamento na própria capacidade de alcançar determinados desempenhos numa situação específica. Portanto, a

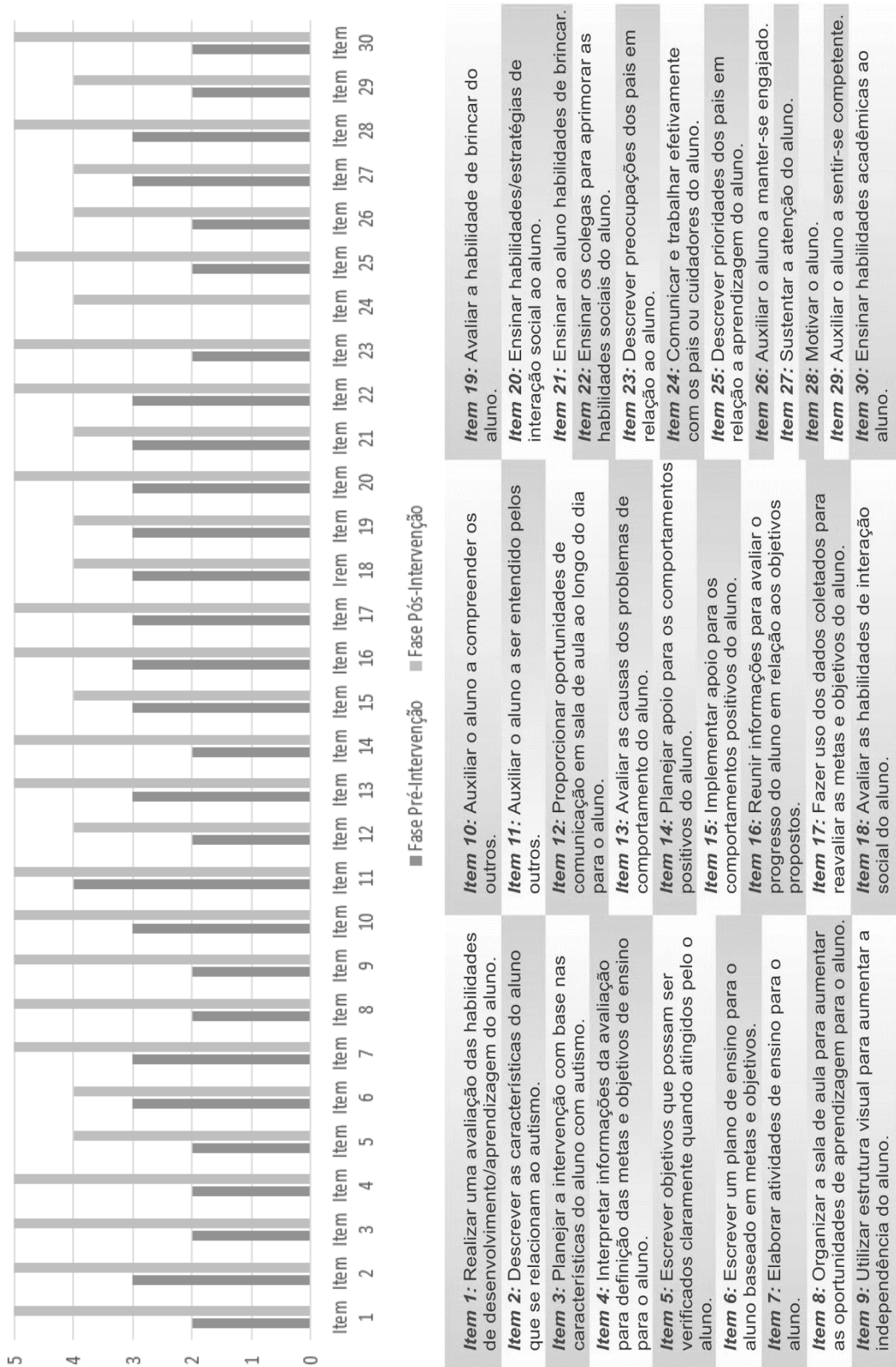
autoconfiança é um traço de personalidade mais genérico e estável, enquanto a autoeficácia é um estado dinâmico que sofre influências do momento e do contexto específico (BANDURA, 1977; FELTZ; CHASE, 1998; RODRIGUES JÚNIOR, 2002). Assim, entende-se que o achado referente a autoavaliação da professora de educação especial em relação ao item autoconfiança, não contradiz os resultados que demonstram o aumento em sua autoeficácia docente.

Considerando a discussão estabelecida frente aos resultados decorrentes da análise comparativa dos escores gerais da *ASSET* e buscando qualificar a avaliação das possíveis influências do processo de consultoria colaborativa no fortalecimento da autoeficácia docente percebida pela professora de educação especial, foram analisados comparativamente os escores dos 30 itens da *ASSET* avaliados antes e depois da realização da consultoria colaborativa.

O Gráfico 5 apresenta a relação comparativa dessa análise quantitativa, demonstrando que o escore de cada item da escala de autoeficácia *ASSET* varia de 0 a 5 pontos, e ilustrando a elevação do grau de confiança atribuído pela professora de educação especial em todos os itens da *ASSET*.

Gráfico 5 – Avaliação dos itens da ASSET nas fases Pré e Pós-Intervenção

Avaliação dos itens da ASSET



Fonte: Elaboração própria



Na relação comparativa das medidas de escala *Likert* da *ASSET* estabelecidas antes e depois da consultoria colaborativa, constata-se que as maiores variações de escores foram estabelecidas entre quatro (item 24) e três pontos (itens 1, 3, 4, 8, 9, 14, 23, 25 e 30). Este achado assume relevância, sendo definido como norteador da análise quanti-qualitativa estabelecida, sendo que para dinamizá-la, os itens foram organizados em categorias, por aproximação de relações temáticas envolvendo “relação escola-família” (itens 23, 24 e 25), “avaliação, planejamento e intervenção” (itens 1, 3, 4 e 30) e “estrutura e comportamento” (itens 8, 9 e 14).

Para a referida análise serão inferidas as percepções da professora de educação especial sobre uma determinada categoria, anteriores ao desenvolvimento da consultoria colaborativa. Essa referência direcionará a descrição processual da dinamização das discussões, das ações e proposições estabelecidas durante a consultoria colaborativa, referentes a temática proposta. Esta sistematização e discussão de resultados busca estabelecer a análise longitudinal das influências da consultoria colaborativa sobre as construções teórico-práticas da professora de educação especial e suas ações docentes, as quais podem ter contribuído para qualificar alguns aspectos envolvidos no processo de inclusão dos alunos com TEA.

No referente a “relação escola-família” (item 23- Descrever preocupações dos pais em relação ao aluno; item 24- Comunicar e trabalhar efetivamente com os pais ou cuidadores do aluno; item 25- Descrever prioridade dos pais em relação a aprendizagem do aluno), nas fases pré e pós-intervenção, a professora de educação especial demonstrou identificar as preocupações das famílias (item 23) como sendo estreitamente vinculadas as suas prioridades em relação as aprendizagens (item 25) envolvidas no processo de escolarização dos alunos. Antes do desenvolvimento da consultoria colaborativa, enquanto atribuía à mãe do aluno W. a preocupação/prioridade referente a aprendizagem formal (“*a defasagem que ele tem em relação à turma, a mãe se preocupa muito com isso e cobra da gente também*”; “*que ele evolua*” – Entrevista 2 (E2)<sup>34</sup>/ fase pré-intervenção), à mãe do aluno V. M. compreendia que estava associada ao desenvolvimento e manutenção dos comportamentos adequados a sua frequência à escola (“*a gente vê um contentamento só de que ele*

---

<sup>34</sup> Denominação atribuída para identificar os dados decorrentes do “Roteiro de entrevista sobre habilidades docentes na área do Transtorno do Espectro Autista” (apêndice E).

*permaneça, [...] chegou com a baixa expectativa com relação a aprendizagem, com relação a escolarização dele em função do passado dele*” – E2/ fase pré-intervenção).

Na referida fase do estudo, o item 24 “Comunicar e trabalhar efetivamente com os pais ou cuidadores do aluno” obteve a menor pontuação (0) na escala *ASSET*. Este achado é reforçado pela percepção de fragilidade na relação escola-família identificada pela professora de educação especial (“*eu gostaria muito [...] que as famílias apoiassem, tenho algumas reclamações das famílias*” – E1/ fase pré-intervenção), a qual atribuía tanto a sobrecarga de trabalho com alunos na sala de recursos multifuncionais (“*eu tenho todos os períodos fechados com alunos*” – E2/ fase pré-intervenção), quanto a incompatibilidade de horários com as mães dos alunos com TEA (mãe do aluno V. M. “*tá sempre no trabalho*” e a mãe do aluno W. “*tá sempre levando ele em outros locais, outros atendimentos*” – E2/ fase pré-intervenção).

O contraponto entre a expectativa da mãe do aluno W. em relação a aprendizagem do filho (“*que ele evolua*” – E2/ fase pré-intervenção) e o seu desempenho informado pelo contexto escolar (“*parece não haver avanços na aquisição de novos conceitos*” – parecer pedagógico datado de maio de 2016), também pode ter contribuído para enfraquecer ainda mais as relações entre escola e família. Esta percepção foi reforçada durante o desenvolvimento da consultoria colaborativa (“*ela (mãe) está insatisfeita com o trabalho da escola [...] que ele tá empacado, que faz dois, três anos que a escola não faz nada, que não tem evoluído*” – fase de intervenção/ encontro 7).

Mesmo a relação escola-família não tendo se constituído como um tema geral nos encontros da consultoria colaborativa, a discussão e o planejamento colaborativo de estratégias envolvendo este tema emergente se estabeleceu em vários encontros. No encontro 7, por exemplo, foi identificada a necessidade de a professora de educação especial estabelecer interlocução com a mãe do aluno W., de buscar um canal de comunicação mesmo frente as adversidades, socializando os avanços em relação a sua aprendizagem (como por exemplo, a evolução no processo de leitura e escrita de palavras envolvendo dificuldades ortográficas), de auxiliá-la a perceber que o W. encontrava-se em processo de aprendizagem mesmo que seu desempenho não fosse tão evidente quanto em seu primeiro ano de escolarização (“*o primeiro aninho, ele deslanchou mais que os outros anos em sala de aula, então eu acho que é isso que ela (a mãe) sente*” – fase de intervenção/ encontro 7).

Entende-se que essa comunicação, mesmo ocorrendo informalmente, pode ter contribuído para ampliar as possibilidades de relação com a mãe do W. (*“compartilhamos objetivos sim principalmente com a mãe do W., [...] a gente ficou ‘olha estamos trabalhando isso’ – E2/ fase pós-intervenção*). Infere-se que esta aproximação inicial parece evidenciar impactos positivos tanto na professora de educação especial, quanto na mãe do aluno W..

Durante a consultoria colaborativa, a professora propôs o compartilhamento de metas de aprendizagem com a família do aluno W., ao envolvê-la de forma orientada na continuidade dos estímulos à aprendizagem da operação de adição simples, em ambiente familiar, através do brincar com um jogo envolvendo este conteúdo (*“começa este processo esse ano e passa este processo para mãe indo nas férias, porque ela é uma mãe dedicada” – fase de intervenção/ encontro 11*). Apesar do referido recurso lúdico ter sido planejado colaborativamente no encontro 11 da consultoria colaborativa, a docente por iniciativa própria pesquisou e formulou atividades complementares, a fim de envolver a mãe do aluno W. neste processo de acompanhamento familiar (*“Eu fiz e já imprimir [...] Imprimir umas do método kumon também [...] para explicar para a mãe” – fase de intervenção/ encontro 14*). É importante destacar ainda, que no encontro 11, momento que estas ações começaram a ser planejadas, foi discutido um relato de caso bem-sucedido envolvendo a aprendizagem de operações matemáticas, o qual apresentou dentre as estratégias de ensino, a orientação à acompanhante doméstica da aluna com TEA para a continuidade dos estímulos no contexto familiar (GOMES, 2007).

Por sua vez, após o desenvolvimento da consultoria colaborativa, a mãe do aluno W. demonstrou-se mais confiante em relação ao trabalho desenvolvido (*“na entrega dos pareceres, ela (mãe) me disse que está bem feliz com o desenvolvimento do filho” – E1/ fase pós-intervenção*).

Já em relação a família do V. M., compreende-se que a dificuldade de adaptação ao contexto escolar evidenciada nos primeiros anos de escolarização do aluno (*“ele vem regresso de outra escola e lá ele não ficava na sala de aula, não ficava o turno inteiro” – E1/ fase pós-intervenção*), pode ter contribuído para a naturalização desta situação por parte da família. Assim, infere-se que a concretização da permanência do aluno V. M. no ambiente escolar se constituiu num avanço tão significativo para a família, que a manutenção deste comportamento pode ter assumido a prioridade central do seu processo de aprendizagem.

Apesar da professora de educação especial prever novas metas referentes a aprendizagem formal do aluno V. M., (*“nesse momento é a questão da aprendizagem né, porque o comportamento e a questão da interação já estão bem com avanço”* – E1/ fase pré-intervenção), os avanços na área comportamental e social ganhavam destaque nas devolutivas da escola à família, como evidenciado no parecer datado de agosto de 2017, no qual as informações específicas sobre a aprendizagem formal estavam mais voltada aos aspectos psicomotores (*“melhorou bastante o manuseio da tesoura, cola, tenta pintar com mais destreza”, “consegue usar o mouse”, “na escrita, faz cópia de algumas letras”*).

Durante a consultoria colaborativa, na discussão das implicações da Teoria da Coerência Central no aluno com TEA, mais especificamente sobre a “dificuldade de organização pessoal, de material e experiências” (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006, p.43), a professora de educação especial percebeu uma situação indicativa da relação de sobreposição dos aspectos comportamentais aos pedagógicos, também estabelecidos na prática pedagógica da escola, o que poderia reforçar na família esta expectativa (*“agora me dei conta de uma coisa, o V. M. não tem caderno. O caderno se vai para casa não volta [...] ele trabalha com material daqui”* – fase de intervenção/ encontro 6). Neste encontro específico, por exemplo, foi discutida a função do caderno na relação escola-família, o qual por se constituir como o registro das produções acadêmicas do aluno V. M. no contexto escolar, poderia se configurar inicialmente como um instrumento mediador na construção das expectativas familiares relacionadas à sua aprendizagem formal.

No encontro subsequente a professora de educação especial relatou que já havia estabelecido contato com a família do aluno V. M., orientando-a quanto aos objetivos para sua aprendizagem formal e sobre a importância em estabelecer outra dinâmica em relação aos seus materiais escolares. A família demonstrou receptividade a proposta (*“conversei com a mãe, a mãe comprou um caderno, comprou lápis de cor, comprou canetinha [...] já anda com material organizado”* – fase de intervenção/ encontro 7).

Esta aproximação inicial de objetivos entre escola e família, trouxe novos desafios ao aluno V. M. (*“o segundo dia ele veio com a pasta cheia de tenaz”* – fase de intervenção/ encontro 7) e, conseqüentemente, outras demandas de intervenções para o estímulo da sua autonomia na organização do material escolar (*“conversei com ele [...] só pra botar um pinguinho nas folhinhas [...] lavei com ele o tenaz”* – fase de

intervenção/ encontro 7). Apesar de não ter evidenciado diretamente relação com a Teoria da Mente, infere-se que os princípios de intervenção, como por exemplo, “alerte a criança para seu papel nas tarefas, situações e acontecimentos” (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006, p.40), podem ter sido considerados pela professora de educação especial ao direcionar sua ação, considerando suas próprias inferências sobre a importância de explicar ao aluno o que é esperado dele frente a proposição de uma tarefa (*“Explicar detalhadamente o que fazer”* - fase de intervenção/ encontro 5).

A interlocução entre escola e família envolvendo aspectos da aprendizagem formal do aluno V. M., ilustrada a partir desta situação específica, pode ter contribuído para a análise familiar mais compatível com seu processo de escolarização, ou seja, “como se portava e o que passou a ser capaz de realizar” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p.25). Assim, favorecendo as primeiras constatações familiares sobre as evoluções do V. M., para além da área comportamental, conforme percebido pela professora de educação especial (*“ela (irmã) viu que ele está evoluindo, começando a escrever letras”* – E1/ fase pós-intervenção).

Em relação a “avaliação, planejamento e intervenção” (item 1- realizar uma avaliação das habilidades de desenvolvimento/aprendizagem do aluno; item 3- planejar a intervenção com base nas características do aluno com autismo; item 4- interpretar informações da avaliação para definição das metas e objetivos de ensino para o aluno; e item 30- ensinar habilidades acadêmicas ao aluno) é importante destacar que a aproximação temática proposta, parte da concepção de que a avaliação, o planejamento e a intervenção referem-se às dimensões do processo de ensino e aprendizagem que não são dissociadas e, portanto, devem interagir entre si (BRIDI; PAVÃO, 2015).

Antes da consultoria colaborativa, infere-se que a docente realizava a avaliação dos alunos com TEA a partir dos conhecimentos gerais da área da educação especial, evidenciando considerar aspectos do desenvolvimento (*“eu vejo, todas as questões que envolvem o processo de desenvolvimento”* - E2/ fase pré-intervenção) e da aprendizagem formal (*“escrita”, “o contar e quantificar”* - E2/ fase pré-intervenção) neste processo. Apesar de explicitar a compreensão de teorias acerca do desenvolvimento típico (*“em que nível ele tá da escrita, daí usa Emília Ferreiro”* - E2/ fase pré-intervenção), deixou explícita sua insegurança quando o processo avaliativo envolvia os alunos com TEA em função do seu desconhecimento das especificidades do desenvolvimento decorrentes do transtorno (*“eu não tenho um curso específico de*

*formação em autismo”, “como se eu não estivesse avaliando [...] um aluno autista” - E2/ fase pré-intervenção).*

Partindo da concepção da avaliação do aluno como um processo para “conhecer suas condições de aprendizagem com a finalidade de pensar/ propor/ indicar modos de mediar e intervir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, para qualificar o percurso escolar desse sujeito” (BRIDI; PAVÃO, 2015, p.29), compreende-se que os encontros da consultoria colaborativa, em sua maioria, envolveram a avaliação do aluno com TEA como um subtema. Já os encontros 2 e 3, por exemplo, envolveram diretamente a avaliação com o tema geral, “identificação do TEA”, através do estudo da escala CARS. É importante enfatizar que apesar da função clínica deste instrumento, buscou-se compreendê-lo para além de sua possibilidade na utilização da identificação de sinais do TEA. Ampliou-se este enfoque ao também identificar sua utilização como referencial para a observação de domínios importantes de serem considerados na avaliação dos *déficits* e potenciais do desenvolvimento dos alunos com TEA. Esse aspecto foi confirmado pela professora de educação especial ao final da consultoria colaborativa, destacando que a descrição de domínios da CARS favoreceu a compreensão de algumas especificidades dos casos de seus alunos (“*a CARS me ajudou na questão da comunicação e interação*”, se referindo ao “enxergar” melhor os alunos, favorecendo também o detalhamento dos pareceres pedagógicos – fase de intervenção/ encontro 14).

De forma mais específica, na fase pré-intervenção, a professora de educação especial também expôs sua dificuldade em avaliar o processo de alfabetização em alguns casos de alunos com TEA (“*é muito ampla, muito subjetiva, que eu quero dizer assim, que não tem como tu falar especificamente, dependendo do aluno, se ele tá em processo de alfabetização*” - E2/ fase pré-intervenção).

A alfabetização foi um dos assuntos mais recorrentes durante a consultoria colaborativa, sendo discutida de forma mais proposital nos encontros 12 (Avaliação das habilidades psicopedagógicas e motoras para proposição de atividades pedagógicas) e 15 (Estimulação das competências acadêmicas). No entanto, considerando o conteúdo da dificuldade anteriormente evidenciada pela professora de educação especial, o encontro 12 ganha relevância nesta discussão.

No encontro 12 foi dinamizada a compreensão dos níveis de trabalho, os quais buscam “oferecer ao educador um caminho mais direto de avaliação, preparo de

materiais e ensino de habilidades, em que, inseridos no contexto das tarefas, estão agregados conceitos psicopedagógicos e conteúdos escolares” (FONSECA; CIOLA, 2016, p.63). Também foi disponibilizado o instrumento de avaliação “Adaptação do modelo de avaliação informal de habilidades TEACCH” (FONSECA; CIOLA, 2014). No entanto, a professora de educação especial não precisou deste recurso avaliativo durante o encontro, realizando a avaliação informalmente a partir das relações entre as habilidades de cada nível e o conhecimento prévio de cada aluno. O material também contemplava a indicação de sugestões de recursos pedagógicos adaptados envolvendo uma estrutura visual adicional, possibilitando vislumbrar a organização de atividades para alunos em diferentes níveis de habilidades cognitivas e psicomotoras.

Mesmo não tendo utilizado a “Adaptação do modelo de avaliação informal de habilidades TEACCH”, entende-se que a materialidade dos instrumentos contribuiu para possibilitar a percepção de que a avaliação pode ser direcionada mesmo quando as peculiaridades dos alunos demandarem um processo mais específico e pontual (*“quando é um autismo clássico a gente tem isso bem definido, agora quando não é a gente fica na dúvida”* – fase de intervenção/ encontro 1; *“não tem como tu falar especificamente, dependendo do aluno, se ele tá em processo de alfabetização”* - E2/ fase pré-intervenção). Portanto, o acesso aos recursos avaliativos pode ter se constituído como um dos fatores para a segurança da professora de educação especial em relação ao processo avaliativo de alunos com TEA (*“agora eu tenho um pouco mais de base né, pra fazer a avaliação das habilidade de desenvolvimento e aprendizagem [...] tenho alguns instrumentos que eu utilizo, como o CARS e também o roteiro do TEACCH”* - E2/ fase pós-intervenção).

Por outro lado, não depender de instrumento ao identificar os níveis de trabalho dos seus alunos com TEA, no encontro 12, também pode ter sido percebido pela professora de educação especial como a ampliação da sua capacidade em estabelecer relações teórico-práticas que potencializam o processo avaliativo (*“também uso a observação cotidiana de algumas habilidades e capacidades do aluno em certas áreas cognitivas, na área da interação social, na área do comportamento, na área da escrita, numérica”* - E2/ fase pós-intervenção). Este achado é reforçado pela professora de educação especial após a conclusão da consultoria colaborativa, ao também referenciar aspectos do desenvolvimento que estão associados aos *déficits* centrais do TEA (interação social e comportamento) na descrição das áreas que direcionam sua avaliação. Outras relações com as Teorias da Mente e da

Coerência Central também podem ser inferidas na descrição de aspectos que menciona observar ao avaliar as habilidades de interação social (*“se ele consegue [...] fazer algumas generalizações, se consegue ver o contexto, se consegue fazer inferências do que as pessoas sentem, comunicam”* - E2/ fase pós-intervenção).

A compreensão mais detalhada e compatível com as reais possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos contribui para a proposição de objetivos pedagógicos mais específicos que orientem ao desenvolvimento de intervenções pedagógicas potencialmente eficazes. Esta relação será ilustrada a partir da análise de situações educacionais específicas envolvendo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA acompanhados pela professora de educação especial.

Em relação ao aluno W., na área da matemática, foram identificados como objetivos, a ampliação do conhecimento de números (*“a I. pede para que eu trabalhe os números”* — fase de intervenção/ encontro 7) e a aprendizagem das operações (*“a gente considera importantíssimo o W. [...] saber fazer contas de adição, subtração, multiplicação”* - E2/ fase pré-intervenção). Considerando que as operações matemáticas de adição e subtração também foram sinalizadas pela professora I. (professora de sala de aula) como as questões de maior empecilho na aprendizagem do aluno W., durante o encontro de formação desenvolvido pela professora de educação especial, a análise seguinte será centralizada neste aspecto.

O encontro 11 envolveu o tema geral “Estimulação dos conhecimentos matemáticos”. Dentre as razões que envolveram a seleção dos materiais de estudo, foi considerado o relato de caso bem-sucedido na aprendizagem de operações de adição e subtração (GOMES, 2007), o qual se assemelhava tanto com a caracterização da aprendizagem do aluno W. realizada na fase pré-intervenção, quanto com as demandas apresentada pela professora I.

No referido estudo de caso, dentre as estratégias propostas para os cálculos de adição, foram organizadas pistas por meio de indicações visuais (linha fina entre as colunas de unidade e dezenas para indicar visualmente a separação entre elas, para que o aluno compreendesse inicialmente as partes do cálculo para responder ao todo; círculo no resultado para indicar visualmente que os dígitos devem ser considerados como um todo; diferenciação de cores nos sinais de adição e subtração) que gradativamente foram esvanecidas. Apesar da importância das discussões estabelecidas que possibilitaram relações teórico-práticas com as Teorias da



Coerência Central e Funções Executivas, o encontro contribuiu para a compreensão de que as metas estabelecidas eram amplas demais, frente as demandas de aprendizagem do aluno W. (*“o problema do W. é que ele não consegue fazer 2 + 3”; “na hora de separar (quantidades), ele separa, ele sempre se engana”* — fase de intervenção/ encontro 11).

A partir do mapeamento das reais especificidades de aprendizagem do aluno W., envolvidas no processo de desenvolvimento de cálculos de adição, foram planejadas duas estratégias de intervenção. Porém avaliou-se, como mais adequada para o seu nível de aprendizagem, a elaboração de um recurso contendo a relação entre numerais e quantidades concretas fixas, dispostas na sequência para não dificultar ao aluno o estabelecimento da ordenação mental das quantidades, ao contá-las para a realização do processo da soma.

As discussões evoluíram também para o planejamento de estratégias pedagógicas envolvendo a subtração, no entanto, considerando as necessidades de aprendizagem do aluno W. e a proximidade da conclusão do ano letivo (encontro realizado no dia 14/11), a professora redefiniu a adição simples como prioridade (*“este ano vamos pensar na soma de quantidades simples”* — fase de intervenção/ encontro 11).

Merece destaque a proposição da professora de educação especial em envolver os contextos de sala de aula (*“eu faço (recurso) na sala de recursos, mas depois quem trabalha direto é a monitora e a professora”* — fase de intervenção/ encontro 11) e familiar (*“sabe o que eu pensei que seria interessante, começa este processo esse ano e passar este processo para mãe indo nas férias, porque ela é uma mãe dedicada”* – fase de intervenção/ encontro 11) na busca compartilhada pelo alcance do objetivo de aprendizagem proposto.

Não houve tempo hábil para análise da eficácia da estratégia proposta, pois a professora de educação especial ficou de organizar a produção do material para a semana seguinte ao encontro realizado, no entanto, o recurso foi ser concluído ao final da consultoria colaborativa (encontro 15). Esse aspecto não invalida as construções envolvidas no processo relatado, sendo a sua continuidade possível independente da presença da consultora/ pesquisadora no contexto escolar.

Em relação ao aluno V. M. foram identificados como objetivos, a introdução ao processo de alfabetização (*“começar a interiorizar as letras do alfabeto, interiorizar, conhecer”* – E2/ fase pré-intervenção) e aprendizagem do conceito de números (*“ele*

*não compreende, não sabe o que é 1, 2, 3” - fase de intervenção/ encontro 7).* Considerando que as questões teórico-práticas abordadas pela professora de educação especial, durante o desenvolvimento da consultoria colaborativa, apresentaram maior recorrência em relação ao processo de alfabetização a análise será centralizada neste aspecto.

No encontro 6, a professora de educação especial fez o relato de uma atividade desenvolvida com o aluno V. M. envolvendo o contexto de alfabetização. Foi possível constatar que a partir da apresentação da representação de um objeto e sua associação com a palavra escrita, o aluno realizava a cópia da palavra e a professora explorava o reconhecimento dos grafemas e fonemas das vogais envolvidas na palavra, a partir do alfabeto móvel. Para análise dessa atividade durante o encontro de consultoria colaborativa, foram estabelecidas relações conceituais com o tema geral do encontro (Coerência Central), também sendo destacadas inferências dos referenciais já estudados identificados na prática da professora. Para tanto, foram:

- Valorizados os aspectos positivos, tais como: a associação de palavras com imagens que envolvem os interesses restritos do aluno, tais como, cavalo e ônibus; as estratégias organizadas para obter a resposta do aluno (*“como ele não fala pedi ‘me dá o A’”*), e também para ensinar o comportamento esperado. Nesse sentido, considerando que o aluno apresenta potencial para imitar comportamento, mesmo que com um pouco de atraso, a professora demonstrou o que era para ele realizar na atividade, através do modelo de ação executado por um colega.

- Vislumbradas possibilidades de serem consideradas na retomada do planejamento das ações propostas, tais como: ao invés de partir de todo o alfabeto móvel, concluiu-se a necessidade em reduzir as informações, portanto, envolvendo apenas as letras que constituem a palavra trabalhada; e a necessidade de construir com o aluno um significado para a palavra escrita, o que pode implicar inicialmente na sua apresentação global, para somente depois evoluir para sua segmentação.

Durante os encontros subsequentes a professora demonstrou inferências de que as relações teórico-práticas estabelecidas no encontro 6 continuaram influenciando seu planejamento e intervenção (*“tem um joguinho que talvez até eu vá bota hoje para o V. M. [...] ele trabalha o som (fonemas), mas também não sei se pro V. M., ela ainda tá [pausa] - fase de intervenção/ encontro 7).*

Ressalta-se que os encontros 12 (Avaliação das habilidades psicopedagógicas e motoras para proposição de atividades pedagógicas) e 14 (Estimulação da

cognição) envolveram discussões e sugestões de atividades que enfocaram algumas habilidades envolvidas no processo de alfabetização. Já o encontro 15 (Estimulação das competências acadêmicas) envolveu a discussão direta da alfabetização, relacionando o perfil cognitivo do aluno com TEA com as demandas dos métodos de alfabetização sintético (favorece a generalização) e global (compatível com a memória visual). Durante esse encontro também foi discutido um relato de caso bem-sucedido envolvendo o método global como potencializador das aprendizagens de leitura, escrita, compreensão e interpretação de textos (FIALHO, 2013). Por fim, a partir do material de estudo, foram discutidas as estratégias tanto para produção textual, quanto para minimizar possíveis déficits acadêmicos envolvidos no processo de alfabetização.

Ao final da consultoria colaborativa constatou-se a mudança no enfoque do processo de alfabetização do aluno V. M., o qual inicialmente envolvia a apresentação das vogais a partir do contexto da palavra, para o estímulo à habilidade inicial de construção do significado da palavra escrita (*“a partir do interesse dele que é ônibus, carros, avião, começou a [...] escrever palavras de forma estruturada”* – E2/ fase pós-intervenção). Também foi perceptível a crença da professora na aprendizagem formal do aluno V. M. ao responder sobre as influências das construções teórico-práticas na construção do seu parecer (*“não foi só diferença na descrição do parecer, mas também do próprio V. M., né”* – fase de intervenção/ encontro 14).

Assim como no caso do aluno W. a professora de educação especial buscou compartilhar objetivos com a professora da sala de aula do aluno V. M.. Inicialmente disponibilizou atividades flexibilizadas adequadas ao nível de aprendizagem do aluno (*“eu selecionei atividades pra professora do V. M.”* - fase de intervenção/ encontro 7). Considerando que esta proposta poderia auxiliar a professora na compreensão do nível de aprendizagem do aluno V. M., mas apresentava limitações em relação as demandas do seu processo de inclusão, posteriormente, a professora de educação especial realizou um encontro de formação, buscando construir conjuntamente conhecimentos e estratégias para os alunos com TEA, a fim de favorecer o planejamento pedagógico das professoras de sala de aula, além de potencializar a articulação do trabalho entre AEE e sala de aula.

É possível inferir que as relações estabelecidas com os professores de sala de aula, podem ter contribuído para a alteração da sua percepção quanto a articulação entre os dois contextos educacionais, passando de uma crença de impossibilidade de

efetivação (*“como não há tempo de nós sentarmos [...] eu reconheço que aí tem uma pequena falha e a professora trabalha, mas trabalha isoladamente”* – E2/ fase pré-intervenção), para um entendimento mais flexível de articulação de objetivos (*“indo na sala de aula nos momentos que sobram um tempinho, que daí eu ‘troco figurinhas’ com a professora, como também oriento em encontros formais, não foram muitos mas existiram eles, [...] teve uma sincronia”* – E2/ fase pós-intervenção).

Quanto a “estrutura e comportamento” (item 8- organizar a sala de aula para aumentar as oportunidades de aprendizagem para o aluno; item 9- utilizar estrutura visual para aumentar a independência do aluno; e item 14- Planejar apoio para os comportamentos positivos do aluno) compreende-se que a discussão dos itens anteriores, em algumas situações pontuais, possibilitou relações com esta temática.

Antes da consultoria colaborativa a professora de educação especial já previa que algumas questões ambientais da sala de recursos multifuncionais (*“quando o V. M. vai na sala de recursos, eu tiro os brinquedos, os carrinhos, bonequinhos da frente”* – E2/ fase pré-intervenção) e do posicionamento dos alunos com TEA em sala de aula (*“no caso do W. [...] que não tem monitora, todo tempo, eu oriento que ele fique bem na frente”*– E2/ fase pré-intervenção) interferiam no comportamento dos alunos.

Infere-se que a organização dos ambientes pedagógicos prevista para o aluno V. M. estava associada ao controle de algumas situações que desencadeavam problemas de comportamento. Esse achado é melhor compreendido quando contrastado com os resultados do “Inventário de Problemas de Comportamento (IPC)” (fase pré-intervenção), os quais indicam que o aluno V. M. apresentava um número significativo de problemas de comportamentos que impactavam o ambiente de sala de aula, interferindo nas suas possibilidades de aprendizagem e dos seus colegas também (estereotipias comportamentais (F.T.:45; G.T.:30), como por exemplo, correr repentinamente e gritar e berrar; comportamentos agressivos (F.T.:8; G.T.:15), como, por exemplo, agarrar e puxar os outros; destruir coisas; e comportamentos autoagressivos (F.T.:7; G.T.:10), como por exemplo, morder a si próprio e beliscar-se).

Os resultados do “Inventário de Problemas de Comportamento (IPC)” (fase pré-intervenção), também indicam que o aluno W. apresentava problemas de comportamentos, porém mais relacionados as possíveis interferências nas suas próprias oportunidades de aprendizagem (estereotipias comportamentais (F.T.:20; G.T.:14), como por exemplo, balançar para frente e para trás e olhar fixamente para as mãos ou objetos; e comportamentos autoagressivos (F.T.:5; G.T.:4), como por

exemplo, roer unhas das mãos sou pés e ranger os dentes). Assim, pode-se inferir que os arranjos na sala de aula foram organizados para qualificar o ambiente de aprendizagem, aspecto também ratificado no parecer pedagógico do aluno W. (datado de julho/2017), o qual destaca que ele dependia do incentivo e da orientação da professora ou dos colegas para desenvolver as atividades propostas.

Durante a consultoria colaborativa muitos foram os temas gerais, assim como os relatos de experiência da professora de educação especial que suscitaram discussões envolvendo aspectos referentes à estrutura e ao comportamento. Especificamente em relação as situações de aprendizagem, a professora de educação especial relatou uma atividade envolvendo jogos on-line que contrapunha a constante dificuldade de iniciativa evidenciada pelo aluno W. (*“tinha jogo de separa sílabas ali, se eu tivesse feito isso no caderno ele não ia te autonomia dele ir faze, no computador ele teve total, eu não precisei manda ele ‘W. faz, W. faz, W. olha aqui’. Não! Ele foi por conta e fez tudo”* – fase de intervenção/ encontro 9). Sua análise inicial voltou-se ao recurso utilizado (*“cheguei a conclusão esse menino deve estar acostumado com videogame em casa por isso que ele gostou tanto, ele gosto, ele fico, fez tudo”* – fase de intervenção/ encontro 9). No entanto, a discussão foi sendo encaminhada para a compreensão da estrutura visual do jogo, como por exemplo, na atividade de separar sílabas, havia o número exato de quadrados para ser inserida a quantidade de sílabas em que a palavra deveria ser decodificada. Chegou-se a conclusão do quanto a estrutura visual possibilitou ao aluno compreender o que era esperado dele (*“ele percebeu o que era pra faze, mostrei uma vez e ele foi fazendo tudo os outros sem eu”*; *“foi o dia que menos trabalho eu tive”* – fase de intervenção/ encontro 9), favorecendo a ampliação de sua autonomia em relação a iniciativa e envolvimento com as atividades pedagógicas.

Já em relação ao V. M. a professora de educação especial relatou uma situação em que o aluno demonstrou problemas de comportamento ao chegar na sala de recursos multifuncionais, apontando constantemente para computador e evitando sentar-se à mesa. Neste dia, a docente reconduziu seu planejamento, passando a envolver o aluno V. M. com atividades de alfabetização no próprio computador, explorando as imagens que eram o foco da sua atenção (*“coloquei no computador as figuras e as palavras e ele copiava do computador a palavra e a figura”* – fase de intervenção/ encontro 8). Porém, na fase pós-intervenção a professora demonstrou já antever que os computadores ligados poderiam dificultar o engajamento do aluno em

outras atividades que não envolviam este recurso, portanto, evitando este distrator se a situação pedagógica assim demandasse (*“os computadores ligados despertam a atenção, quando eu não quero propor uma atividade que não esta relacionada a softwares e atividades com jogos eu procuro deixar então desligados e de forma organizada que não dê problemas”* – E2/ fase pós-intervenção).

Em outra situação semelhante em que o aluno V. M. também demonstrou problemas de comportamento ao chegar na sala de recursos multifuncionais, a professora de educação especial identificou que a sua possível causa não foi decorrente do ambiente escolar, mas do contexto familiar (*“chego agitado que queria trazer um brinquedo e a mana não deixou [...] daí eu levei um bom tempo pra acalma ele”* – fase de intervenção/ encontro 11). Relatou que o procedimento adotado pela família era decorrente da sua orientação, pois identificou que o brinquedo muitas vezes se constituía como um distrator no seu foco da aprendizagem. Frente ao contraponto evidenciado, em que com ou sem brinquedo, o aluno apresentava problemas de comportamento que interferiam nas suas possibilidades de aprendizagem, as discussões foram conduzidas sobre a importância do manejo comportamental em casa, como por exemplo, também orientar a família para antecipar o dia do atendimento, combinar com ele que no retorno para casa poderia novamente pegar seu brinquedo.

Com o retorno positivo dessa estratégia, em outra situação que envolvia a alteração de rotina do aluno V. M., a professora de educação especial orientou a família novamente a informá-lo anteriormente sobre o passeio que iria realizar com a sua turma, favorecendo sua antecipação frente a tal mudança (*“tinha pedido para mãe comentar com ele que nós íamos ir no cinema”* – fase de intervenção/ encontro 14). Durante o deslocamento a própria docente foi fornecendo informações ao aluno que pudessem contribuir para a sua previsibilidade do que iria acontecer (*“fui explicando pra ele, ‘olha V. M. nós vamos lá no prefeito entregar a carta nós vamos andar no elevador taratata’ e contei tudo direitinho como ia ser e depois nós vamos no cinema, lá no cinema vai ficar escuro”* – fase de intervenção/ encontro 14). Relatou que durante o passeio o aluno não apresentou problemas de comportamento (*“inclusive a professora disse ‘olha o que melhor se comportou na turma foi o V. M.’”* – fase de intervenção/ encontro 14).

É possível inferir que as relações teórico-práticas referentes à “estrutura” e ao “comportamento” estabelecidas no decorrer da consultoria colaborativa contribuíram

para que a professora de educação especial não atribuisse alguns dos problemas comportamentais do aluno V. M. exclusivamente ao início de sua escolarização atribuída (“V. M. iniciou um processo de escolarização que não foi bem sucedido [...] eu acho se ele tivesse começado um processo de escolarização onde ele começasse a ter, como se diz, a rotina, [...] eu atribuo a isso, ao início”), mas pudesse ampliar a compreensão entre a relação de eventos ambientais e eventos comportamentais (“o fato de mudança de rotina, as vezes desestabiliza o meu aluno no caso, a agitação em sala de aula também, quando os colegas começam a falar, gritar, também muda o comportamento” – E2/ fase pós-intervenção). Outra evidência que contribui para este entendimento é a análise contextual realizada pela professora de educação especial sobre a manifestação de um mesmo comportamento (problema de comportamento ao chegar na sala de recursos multifuncionais), verificando que o evento antecedente das duas situações era diferente (estímulo do computador e situação envolvendo o brinquedo).

Outro aspecto que ganhou dimensão durante a consultoria colaborativa foi a realização do encontro de formação para os profissionais diretamente envolvidos no atendimento dos alunos com TEA (professoras de sala de aula e profissionais de apoio/ estagiárias). Infere-se que na fase pré-intervenção havia dificuldade no manejo dos problemas de comportamento em sala de aula (“quando há algum problema relacionado ao aluno, a monitora me chama e eu vou até a sala” – E2/ fase pré-intervenção), além de serem evidenciadas situações durante a consultoria colaborativa, em que a própria profissional de apoio/ estagiária dificultava o engajamento do aluno V. M. com estímulos favoráveis a sua aprendizagem (“agora me lembrei da A. (profissional de apoio/ estagiária) que fazia muito, tirava ele muito do foco” referindo-se aos assuntos paralelos em meio as atividades de sala de aula – fase de intervenção/ encontro 5).

Portanto, compreende-se que por um lado os aspectos referentes à “estrutura” e ao “comportamento” demandados pelo contexto prático também foram determinantes para a culminância dos encontros de formação envolvendo as professoras de sala de aula e as profissionais de apoio/ estagiárias. Por outro lado, pode-se inferir que tais formações, ao possibilitarem uma melhor compreensão dos alunos com TEA e das relações favoráveis ao desenvolvimento do seu processo de inclusão, também contribuíram para a redução da frequência e gravidade dos problemas de comportamento evidenciado em ambos alunos, a partir da análise

comparativa entre os resultados do “Inventário de Problemas de Comportamento (IPC)”, estabelecida antes e depois do desenvolvimento da consultoria colaborativa.

A partir desta compreensão pormenorizada da análise longitudinal das influências da consultoria colaborativa sobre as construções teórico-práticas da professora de educação especial e seus direcionamentos pedagógicos envolvendo as categorias “relação escola-família”, “avaliação, planejamento e intervenção” e “estrutura e comportamento”, serão tecidas breves considerações que sintetizam alguns possíveis achados da relação da ação docente, decorrentes do processo de consultoria colaborativa, com a qualidade do processo de inclusão dos alunos com TEA, porém sem a intenção de esgotá-las.

Neste estudo, compreende-se por “qualidade”, as alterações positivas estabelecidas no decorrer da consultoria colaborativa, tendo como referência a análise comparativa dos aspectos do processo de inclusão identificados nas fases pré e pós-intervenção. Também se entende que os múltiplos estímulos que podem interferir no processo de inclusão do aluno com TEA não possibilitam atribuir as mudanças identificadas unicamente as ações da professora de educação especial, portanto, assume-se a proposição relacional e não causal.

Quanto a “relação escola-família” destaca-se a ação de aproximação da professora de educação especial com as famílias dos alunos com TEA, em relação a mediação dos informes sobre o desenvolvimento dos alunos com TEA e a proposição de metas compartilhadas de aprendizagem. Esta mediação é enfatizada pela literatura

os profissionais da escola devem sistematicamente dar retorno à família sobre todo e qualquer progresso apresentado pela criança no ambiente escolar, evitando-se a tendência que observamos de se relatarmos apenas as dificuldades vividas com a criança. Os professores devem ter em mente que a família encontra-se muitas vezes fragilizada por toda a vivência desde a descoberta do transtorno e que será parceira quanto mais conseguir entender o processo pedagógico do filho e perceber os pequenos avanços. O que chamamos de pequenos avanços são extremamente significativos para a família (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 25).

Inferiu-se que a percepção de avanços contribuiu para a família do aluno V. M. compreender que ele apresenta potenciais de aprendizagem não apenas na área comportamental, mas também em relação às aprendizagens formais. Por sua vez, a evolução na aprendizagem do aluno W. contribuiu para a sua mãe evidenciar indícios de confiança no trabalho desenvolvido pela escola, aspecto que é destacado por Paniagua (2004) como condição necessária para a relação de colaboração entre



escola e família, “os pais devem confiar no profissionalismo dos professores, não de forma cega e absoluta, e sim mediante a informação periódica, a comparação de pontos de vista e o diálogo em torno de temas que os preocupem” (p.343).

O estudo de Serra (2008) verificou que os efeitos positivos do processo de inclusão no aluno com TEA, favoreceu um maior investimento da família em relação a aprendizagem de seu filho. Assim, acredita-se que a continuidade dessas trocas entre escola e família, poderá evoluir para um modelo de parceria, no qual o profissional não assume a função de apenas prestar serviços, mas envolve a família como um agente potencializador do desenvolvimento do aluno com TEA (WHITMAN, 2015), aspecto que poderá otimizar o alcance das metas compartilhadas de aprendizagem entre escola e família.

Em relação a “avaliação, planejamento e intervenção” e a “estrutura e comportamento”, na fase pré-intervenção foi possível identificar que a professora de educação especial demonstrava dificuldade em compreender o nível de aprendizagem de alguns alunos com TEA, bem como as possíveis causas de alguns problemas de comportamentos do aluno V. M., as quais inferia ser decorrente do seu difícil processo de adaptação ao ambiente escolar nos seus primeiros anos de escolarização. Nesse sentido, Schmidt (2012) destaca que os *déficits* do aluno com TEA podem dificultar a identificação de suas habilidades, o que é compatível com o estudo de Engstrand; Roll-Pettersson (2014) que constatou a dificuldade dos professores em identificar claramente as evoluções no desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos com TEA.

No entanto, considerando os aspectos evidenciados no decorrer da análise longitudinal das referidas categorias, tais como proposição de objetivos mais específicos às potencialidades de aprendizagem evidenciadas pelos alunos com TEA, planejamento pedagógico considerando tanto as habilidades e competências a serem desenvolvidas, quanto as flexibilizações demandadas pelo perfil cognitivo dos alunos com TEA, e o melhor manejo dos problemas de comportamento, pode-se inferir que as relações teórico-práticas da consultoria colaborativa contribuíram para ampliar o conhecimento da professora de educação especial na área do TEA e sua compreensão dos aspectos do desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos.

Assim sendo, compreende-se que as ações da professora de educação especial na sala de recursos multifuncionais podem ter contribuído para a qualidade do desempenho dos alunos com TEA (redução de problemas comportamentais,

aprendizagens formais consolidadas e/ou em processo de consolidação). No entanto, frente as intercorrências identificadas em relação a frequência dos alunos no atendimento, compreende-se que este estímulo foi potencializado pela articulação entre as ações do AEE e dos contextos de sala de aula e familiar.

A apresentação e discussão dos resultados até aqui estabelecida, envolvendo a apresentação pormenorizada da consultoria colaborativa desenvolvida, organizada a partir das referidas categorias, também contribui para clarificar aspectos decorrentes da análise subsequente, envolvendo as relações organizacionais do processo de consultoria colaborativa que podem ter contribuído para o fortalecimento da autoeficácia.

Na organização do processo de consultoria colaborativa, conforme evidenciado na discussão já estabelecida, a consultora/ pesquisadora planejou situações propositivas e estimulou situações incidentais, a fim de ampliar as informações para professora de educação especial que incidissem sobre uma ou mais fontes de desenvolvimento da autoeficácia.

As situações propositivas envolveram mais diretamente as fontes Experiência Direta (aspectos favoráveis ao melhor desempenho dos alunos, decorrentes de estratégias de intervenção planejadas colaborativamente e da ampliação das relações teórico-práticas na área do TEA por parte da professora de educação especial; previsão de um momento para os relatos de experiência das intervenções docentes realizadas com os alunos com TEA, favorecendo tanto a tomada de consciência de aspectos positivos em relação a sua intervenção, quanto de aspectos que poderiam ser aprimorados, contribuindo para a qualificação de encaminhamentos nos atendimentos subsequentes...) e Experiência Vicária (relatos de casos bem-sucedidos propostos pela literatura e/ou através de reportagem, através de exemplos práticos de casos acompanhados pela consultora/ pesquisadora,...).

Já as situações incidentais envolveram as fontes Persuasão Social (persuasão sobre sua capacidade no desempenho de tarefas docentes na área do TEA decorrente da consultora/ pesquisadora, das professoras, profissionais de apoio/ estagiárias e dos familiares dos alunos) e Estados Físicos/Emocionais (sentimento de segurança decorrente da ampliação das relações teórico-práticas na área do TEA e da proposição de atividades planejadas colaborativamente,...), pois se constituem como fontes pouco controláveis.

Compreende-se que a análise envolvendo as influências das situações propositivas e das situações incidentais decorrentes do planejamento dos encontros de consultoria colaborativa, no fortalecimento da autoeficácia da professora de educação especial, já se encontra respaldada no decorrer da discussão estabelecida.

É importante destacar ainda que pelas peculiaridades da intervenção proposta, compreende-se que incondicionalmente a consultoria colaborativa também forneceu informações para a professora de educação especial que podem ter influenciado sobre seu senso de autoeficácia. Uma especificidade que merece destaque é o fato da consultoria colaborativa não envolver hierarquia de expertise, mas sim a valorização e equivalência das competências e experiências entre os participantes. Esta característica do processo, com a continuidade dos encontros, pode ter favorecido o desenvolvimento do sentimento positivo da professora de educação especial para a tomada de decisões, não assumindo posição passiva em relação a consultora frente: as mudanças que passou a identificar como necessárias no cotidiano escolar dos alunos com TEA, como por exemplo, as orientações para a profissional de apoio/ estagiária em relação a sistematização da participação do aluno W. nas rotinas escolares (*“na entrada ao invés dele chegar e ficar lá na fila com os colegas, ele vinha pra cá, então a gente vai iniciar, vai iniciar um processo novo, vai iniciar lá. Recreio também as vezes vinha pra cá porque a monitora queria lanchar, ele também. Não! Vai ficar lá!”* – fase de intervenção/ encontro 6); e a complementação do planejamento de estratégias proposto colaborativamente (relatos referentes ao recurso planejado colaborativamente para o ensino de adição simples *“seria interessante, começa este processo esse ano e passar este processo para mãe indo nas férias”* – fase de intervenção/ encontro 11; *“a partir daquele material [...] eu também fiz, [...] Imprimi umas do método kumon também porque o método kumon segue a repetição”* – fase de intervenção/ encontro 14).

Já a particularidade de a consultoria colaborativa ser desenvolvida na própria escola, aproxima o processo de formação docente da fonte de demanda de conhecimentos, ou seja, do contexto de desenvolvimento da prática pedagógica. Nesta perspectiva, as categorias estabelecidas a priori, “conhecimento do TEA” e “possibilidades de intervenção”, decorrentes da matriz de conteúdos<sup>35</sup> que

---

<sup>35</sup> Matriz empírica de conteúdos para Curso de Formação Profissional para o Atendimento Educacional de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (BERTAZZO, 2015).

demonstrou eficácia na formação de profissionais para atuação educacional com alunos com TEA (BERTAZZO, 2015), possibilitaram o delineamento de temas gerais a serem desenvolvidos e seu encadeamento nos encontros da consultoria colaborativa. No entanto, foram as contingências de formação da professora de educação especial decorrentes do seu contexto de atuação prática e o conhecimento da realidade (anteriormente mencionado) que direcionaram a definição colaborativa das demandas prioritária de conhecimentos para a qualificação de sua prática pedagógica no AEE com alunos com TEA.

Nesta perspectiva é importante destacar que, apesar de na categoria temática “conhecimento do TEA” alguns conteúdos terem sido sugeridos pela consultora/pesquisadora como por exemplo, o estudo da CARS, a proposta partiu sempre da demanda evidenciada pela professora de educação especial (*“as vezes a gente se depara com uma situação de avaliação e quando é um autismo clássico a gente tem isto mais definido, agora quando não é, a gente fica na dúvida: será que é? será que não é?”* – fase de intervenção/ encontro 1), sendo a sua definição estabelecida colaborativamente.

Conforme previamente mencionado, esta organização da consultoria colaborativa possibilitou um encadeamento de conhecimentos que contribuíram para que a professora de educação especial não apenas fosse instrumentalizada acerca das possibilidades de intervenções específicas para os seus alunos com TEA, mas estabelecesse relações teórico-práticas sobre a compreensão do perfil cognitivo do TEA, possibilitando a análise do porquê de determinadas intervenções. Este achado pode ser exemplificado através de uma das muitas discussões estabelecidas, na qual a professora de educação especial justificou a importância da orientação “dar uma instrução de cada vez, ao invés de uma série de instruções” (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006, p. 54) em decorrência da Coerência Central<sup>36</sup> (*“porque o todo ele não [pausa], entende muito mais as parte”* - fase de intervenção/ no encontro 8). Em outra discussão envolvendo a Teoria da Mente, previu direcionamentos práticos frente a possível dificuldade do aluno com TEA em compreender um acontecimento (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006) (*“é importantíssimo a comunicação, a explicação do momento”* - fase de intervenção/ no encontro 5).

---

<sup>36</sup> “Capacidade para ver mais as partes do que o todo” (CUMINE; LEACH; STEVENSON, 2006, p. 41).

A partir do contexto evidenciado, infere-se que a configuração da consultoria colaborativa compreendeu os objetivos propostos por Jordan (1994), os quais envolvem a solução de problemas atuais, mas também ao promover o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades do consultado, bem como a ressignificação de suas crenças (aluno com TEA, gestão do tempo no direcionamento das ações do AEE, entre outras) permitem tanto a prevenção, quanto o enfrentamento de problemas semelhantes futuramente (*“acho que vou ter que criar um mural de rotina para o D.* <sup>37</sup>*”* – fase de intervenção/ encontro 14).

A análise deste resultado assume maior relevância quando relacionada ao estudo de Ruble, Usher e Mcgrew (2011), o qual evidenciou que as experiências diretas do professor, mesmo tendo vivenciado alguma situação de êxito, não foram determinantes para qualificar o processo ensino e aprendizagem de alunos com TEA. Os autores inferem que esse resultado pode ter sido influenciado pela dificuldade dos docentes em generalizarem suas experiências devido à diversidade de sintomatologia evidenciada pelos alunos em função do espectro. Relações desses achados também podem ser estabelecida com a percepção da professora de educação especial em relação as informações decorrentes das suas experiências diretas (*“eu vejo algumas questões eu sou mais segura e outra ainda, como é que é, eu ainda tenho. É que não adianta o que eu aprendi com a vida é que cada aluno é um e cada estratégia as vezes funciona e as vezes não funciona”* – fase de intervenção / encontro 12). No entanto, considera-se que tanto o conhecimento teórico-prático construído ao longo do processo de consultoria colaborativa, o qual possibilitou o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades na área do TEA, quanto a valorização destes construtos podem ter contribuído para sua crença de que possui a base necessária para conduzir o processo de ensino e aprendizagem frente as especificidades de cada caso (*“Base como é que é com relação ao autismo esse ano eu aumentei bastante, né Renata! Eu cresci bastante!”* - fase de intervenção / encontro 12).

Outra peculiaridade favorável da consultoria colaborativa é referente a sua constituição centrada num processo de discussão e reflexão para mobilizar o direcionamento das práticas pedagógicas, o que possibilitou não apenas a difusão de

---

<sup>37</sup> Aluno com TEA que recentemente havia sido transferido para escola, o qual não estava envolvido como subunidade de análise do presente estudo de caso.

conhecimentos, mas a integração da prática docente à fundamentação teórica proposta, a partir da análise colaborativa sobre as práticas estabelecidas. Nesse contexto dialógico a consultora identificou não apenas as forças, mas também as fragilidades docentes, possibilitando organização e a recondução do processo de acordo com as potencialidades e necessidades evidenciadas. Para dinamizar a discussão deste aspecto, serão destacadas quatro demandas, as quais seguem.

A primeira demanda refere-se à necessidade em retomar uma temática para aprofundamento da discussão no encontro subsequente. Este achado pode ser exemplificado através do contexto envolvendo o estudo da CARS. Durante o encontro 2 foi evidenciado tanto a busca constante da professora de educação especial em fazer apontamentos referente as aproximações estabelecidas entre as características dos alunos e a sintomatologia do espectro autista descrita no instrumento, quanto sua insegurança ao responder sobre a viabilidade deste recurso auxiliar na coleta de dados de um processo de avaliação (*“Não é muito fácil, mas não é difícil! Eu vou... este material em especial, eu vou me deter novamente tentando enxergar meus alunos mais claro, com mais calma. Se Deus quiser eu vou ter tempo”* – fase de intervenção/ encontro 2).

Nesse sentido, no momento de avaliação do referido encontro foi proposto pela consultora/ pesquisadora a retomada do instrumento considerando seu preenchimento a partir das características dos alunos com TEA acompanhados pela professora de educação especial. Com o seu aceite, a proposta se concretizou no encontro 3, ficando mais explícita sua dificuldade em estabelecer essas aproximações necessárias (*“é mais difícil tu pensar no aluno”, “ai, ai que difícil!”*). Durante esse encontro a professora de educação especial realizou longas pausas para avaliar qual item pontuar, necessitando da intervenção da consultora no destaque da relevância da análise dos especificadores de graduação que indicam por exemplo, diferentes intensidades (levemente, moderadamente, etc), frequências (ocasionalmente, frequentemente, etc) em cada domínio específico. Essa relação foi mediada através de exemplos gerais dos alunos relatados pela professora, a partir dos quais buscava-se colaborativamente a análise mais detalhada no domínio proposto. Por vezes, a consultora/pesquisadora também precisou intervir perguntando sobre aspectos pontuais da rotina escolar para auxiliá-la na visualização de comportamentos a serem analisados.

Ao final do processo de estudo da CARS a professora de educação especial avaliou que a retomada prática do instrumento num segundo encontro favoreceu sua segurança em utilizá-lo, apesar de não se sentir completamente segura (*“total segurança não, mas tenho mais do que só lendo”* – fase de intervenção/ encontro 3). Em outros momentos da consultoria colaborativa, a professora de educação especial fez referência ao instrumento como um recurso para melhor compreensão dos casos de seus alunos (*“a CARS me ajudou na questão da comunicação e interação”*, se referindo ao enxergar melhor o aluno, favorecendo também o detalhamento do parecer pedagógico – fase de intervenção/ encontro 14).

A segunda demanda refere-se à necessidade de mediação em relação a algumas análises teórico-práticas realizadas pela professora de educação especial em relação aos seus alunos com TEA. Este enfoque possibilitou com que questionamentos, mesmo quando não verbalizados como questões explícitas, pudessem ser esclarecidos no decorrer do próprio encontro, partindo da importância do aspecto abordado pela docente, porém buscando significá-lo num contexto ou ampliar seu entendimento, mas sem deixar de reconduzi-lo quando necessário.

Este achado pode ser ilustrado em diferentes situações, dentre as quais destaca-se: frente a sintomatologia do TEA “dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais distintos” (APA, 2013, p. 50), a professora de educação especial inicialmente analisou não haver compatibilidade com o comportamento evidenciado pelo aluno W. (*“o W. se ajusta”* - fase de intervenção/ encontro 1), porém frente a mediação da consultora/pesquisadora, chegou a conclusão *“é ele não brinca com os outros no recreio. Consegue ficar sem causar impactos na sala de aula, mas o ajustar não completamente”* (fase de intervenção/ encontro 1); em outra situação, a professora de educação especial inferiu que o aluno W. compreende as explicações gerais da professora de sala de aula quando direcionadas a turma (*“tem coisa que ele obedece, ele segue: vamos ficar de pé, ele fica; vamos fazer a oração, fica; hora de lanche; ele presta atenção em algumas coisas”* - fase de intervenção/ encontro 5). A mediação da consultora/ pesquisadora partiu da relação da dificuldade do aluno W. em compreender orientações de atividades pedagógicas direcionadas ao grupo e conduziu a análise de aspectos que podem ser favoráveis para a resposta do aluno às atividades enunciadas pela professora, tais como, orientação pelo comportamento dos colegas e/ou pela ação rotineira com que tais atividades são realizadas.

Já a terceira demanda refere-se à necessidade de flexibilidade frente as temáticas emergentes. Nesta perspectiva, durante os encontros de consultoria colaborativa, foi identificada a necessidade de flexibilidade na compreensão e planejamento conjunto de estratégias para demandas práticas que emergiam da discussão estabelecida, mesmo não sendo o foco central do tema geral desenvolvido num encontro específico.

A demanda de flexibilidade em relação as temáticas emergentes, foi direcionada conforme a necessidade da professora de educação especial. Assim, algumas temáticas emergentes foram discutidas no decorrer do(s) encontro(s), da consultoria colaborativa, como por exemplo a relação escola-família. Para o atendimento dessa demanda, foram planejadas colaborativamente ações pontuais para intervenção da professora de educação especial diretamente com as mães dos alunos com TEA, cujos resultados eram avaliados conjuntamente e, se necessário, reorganizados novos encaminhamentos práticos.

Por sua vez, algumas temáticas emergentes apresentaram necessidade de complementação teórica, as quais foram inseridas como subtemas de forma transversal aos temas gerais. Nesse sentido, alguns subtemas foram abordados para valorização e otimização de direcionamentos práticos já realizados pela professora de educação especial, mesmo sem embasamento teórico. Este achado pode ser exemplificado através da inserção do subtema “níveis de ajuda” (ajuda física, ajuda leve, ajuda gestual e independente), no tema geral “avaliação das habilidades psicopedagógicas e motoras para proposição de atividades pedagógicas”, desenvolvido no encontro 12. A demanda do referido subtema partiu de uma situação presenciada pela consultora/ pesquisadora, em que a professora de educação especial auxiliou o aluno D. a desenvolver a ação de erguer suas calças, através de uma ajuda leve, visto que não estava respondendo a solicitação verbal da profissional de apoio/ estagiária. Em outras situações, alguns subtemas foram inseridos para o aprofundamento teórico necessário, como por exemplo, a inserção do subtema “consciência fonológica” no tema geral “estimulação das competências acadêmicas”, desenvolvido encontro 15. A referida demanda foi identificada no encontro 7, quando a professora de educação especial demonstrou questionamentos sobre o construto da consciência fonológica (*“um pouco sim, não vou te dizer que bem, bem, bem [...] mas eu tenho algumas dúvidas, entendeu”*).



Por fim, a quarta demanda refere-se à necessidade de flexibilidade frente a gestão de tempo em cada encontro. Nesse aspecto, apesar de haver um planejamento prévio do horário para o desenvolvimento da consultoria colaborativa, a possibilidade de organizar a temporalidade de cada encontro conforme a qualidade das interações estabelecidas, pode ter contribuído positivamente sobre a fonte de desenvolvimento de autoeficácia, Estados Físicos/Emocionais (respostas emocionais que ocorrem frente a situações estressantes e interferem no julgamento de suas capacidades).

Esta compreensão pode ser ilustrada pela demanda evidenciada no encontro 4. A professora de educação especial relatou ter chegado de viagem no final do domingo, demonstrando cansaço (expressão abatida, bocejos, pausa para buscar café) e mencionando dor de cabeça (*“tô mais desligada, tô com dor de cabeça”* – fase de intervenção – encontro 4), portanto, colaborativamente foi definida a redução do horário nesta manhã. Também ficou combinado que a discussão do tema geral teria continuidade no próximo encontro e havendo necessidade seriam retomados aspectos evidenciados no encontro interrompido. Compreende-se que a continuidade da discussão neste encontro poderia intensificar a percepção da professora de educação especial de que possuía baixa capacidade para a compreensão do tema geral proposto (*“Não tô conseguindo”, “Renata acho que no final da tua pesquisa tu vai ter que fazer um intensivo”* – fase de intervenção/ encontro 4).

É importante destacar que, apesar da relevância analítica dessa situação constatada no encontro 4, a intensidade dessa demanda configurou-se como um episódio isolado durante o processo de consultoria colaborativa. Situação oposta em que o envolvimento da professora de educação especial com o tema geral desenvolvido, possibilitou a ampliação da temporalidade do encontro, também foi verificada (*“40 minutos já?”* – fase de intervenção/ encontro 3).

Nesse contexto, nos encontros iniciais, infere-se o envolvimento da professora de educação especial com o tema geral desenvolvido, através da sua busca em realizar apontamentos dos aspectos teórico-práticos discutidos, em realizar questionamentos pontuais sobre o conteúdo (*“nível de atividade da criança, da criança, não é? Não é a atividade que tá sendo realizada?”* – fase de intervenção/ encontro 3) e, em estabelecer relações com exemplos práticos, mesmo que genéricos e muitas vezes de outros contextos de atendimento (*“sabe que eu tenho uma*

*desconfiança, falando nisso, será que o G<sup>38</sup>. não tem autismo?*” – fase de intervenção/ encontro 1). Porém, com a continuidade dos encontros foi possível observar uma participação mais ativa da professora de educação especial, através de relatos de experiências, questionamentos, análises e complementações dos temas gerais discutidos, a qual por vezes oscilava com comportamentos esporádicos de desatenção.

Apesar da própria professora de educação especial falar descontraidamente *“tu sabe que eu tenho déficit de atenção”* (fase de intervenção/ encontro 10), os resultados do *“Inventário de autoavaliação para adultos de 18 a 59 anos (ASR)”* demonstraram que: na escala das síndromes, os problemas de atenção evidenciaram score T há 4 pontos da faixa limítrofe, na fase pré-intervenção, a qual se constatou na fase pós-intervenção; nas escalas orientadas pelo DSM, apesar dos problemas de déficit de atenção/ hiperatividade apresentarem score T dentro da faixa normal, constatou-se a prevalência dos problemas de déficit de atenção (fase pré-intervenção: 6; fase pós-intervenção: 8) sobre os problemas de hiperatividade (fase pré-intervenção: 1; fase pós-intervenção: 2).

Tais resultados foram compatíveis aos comportamentos de desatenção da professora de educação especial, evidenciados esporadicamente durante os encontros de consultoria colaborativa, a qual foi desenvolvida numa fase intermitente do estudo (fase de intervenção) às aplicações do *ASR*. Dentre os itens pontuados nas escalas, foi evidenciado: item *“10) tenho dificuldade para parar sentado”* (bocejos esporádicos; a professora de educação especial levantou-se para buscar água nos encontros 5, 10 e 15) e *“8) tenho dificuldade para me concentrar”* (apresentou falas descontextualizadas: *“meu olho tá pulando [...] já fui até consultar, te disse né?”* – fase de intervenção/ encontro 10; *“esse ar tá soltando água, já senti umas quantas gotinhas”* – fase de intervenção/ encontro 14; dispersão com ruídos do ambiente: barulhos do celular nos encontros 4, 8 e 15; no encontro 8 foi até a janela da sala de recursos e mencionou *“o aluno novo tá ali com a professora de educação física”*).

Nesse sentido, é importante destacar que a relação de proximidade, envolvimento e diálogo favorecida pelo contexto de desenvolvimento da consultoria colaborativa, contribuiu para que a consultora/ pesquisadora se constituísse como um agente facilitador do foco atencional da professora de educação especial, através de

---

<sup>38</sup> Aluno de outro espaço institucional, também conhecido pela consultora/pesquisadora.

aspectos tais como: seleção de recursos potencialmente significativos para dinamizar a discussão; questionamentos sobre aspectos da dinâmica escolar ou dos próprios alunos com TEA para favorecer as relações teórico-práticas por parte da professora; planejamento colaborativo de estratégias para favorecer a aprendizagem e o processo de inclusão dos alunos com TEA; possibilidade de questionar aspectos da fala da consultora/ pesquisadora que aparentemente eram claros (“*antecipação por meio de calendário, mas eu fiquei pensando, antecipação também pode ser falando?*” – fase de intervenção encontro 9).

Infere-se que o referido contexto também beneficiou com que a própria professora de educação especial se responsabilizasse pelo processo, passando a evidenciar alternativas para compensar suas dificuldades funcionais relacionadas a concentração que pudessem interferir no seu rendimento (realizar o registo dos aspectos que julgava importantes, retomar a leitura de um fragmento buscando sua compreensão, realizar pausas para buscar água ou café, fazer movimentos de bater com os dedos sobre a mesa, entre outros).

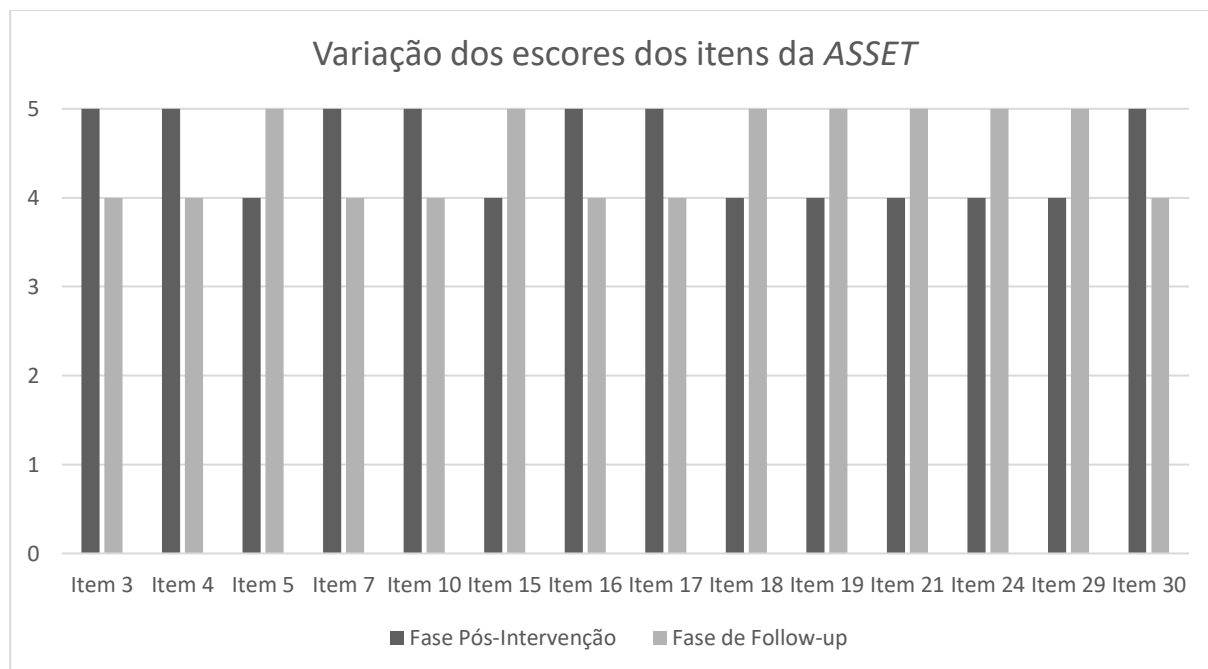
Assim sendo, a partir das discussões estabelecidas, infere-se que tanto as situações planejadas, quanto as incidentais decorrentes do processo organizacional da intervenção específica deste estudo, bem como, as próprias peculiaridades do processo geral de consultoria colaborativa podem ter favorecido a ampliação de informações sobre as fontes de desenvolvimento da autoeficácia (experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados físicos/emocionais), influenciando positivamente sobre o fortalecimento da autoeficácia docente.

É importante destacar que os resultados do *follow-up* demonstram que houve manutenção dos resultados do senso de autoeficácia docente, ao longo do intervalo de cinco meses após concluída a consultoria colaborativa. Esse achado configurou-se a partir da relação comparativa da análise quantitativa da avaliação do escore geral da escala de autoeficácia *ASSET*, nas avaliações realizadas nas fases pós-intervenção e *follow-up*. Constatou-se que a pontuação total da soma do grau de confiança atribuído pela professora de educação especial, aos trinta itens da *ASSET*, foi equivalente a 139 pontos, em ambas fases do estudo.

Porém, apesar dessa manutenção do escore geral da *ASSET* na fase de *follow-up*, foram identificadas variações nos escores dos itens 3, 4, 5, 7, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 29 e 30 da escala, quando estabelecida a relação comparativa da análise quantitativa dos escores dos 30 itens da *ASSET* avaliados nas fases pós-intervenção

e *follow-up*. O Gráfico 6 apresenta a relação comparativa da análise quantitativa, ilustrando a variação do escore dos itens da escala de autoeficácia *ASSET*.

Gráfico 6 – Variação dos escores dos itens da *ASSET* nas fases Pós-Intervenção e *Follow-up*



**Item 3:** Planejar a intervenção com base nas características do aluno com autismo.

**Item 4:** Interpretar informações da avaliação para definição das metas e objetivos de ensino para o aluno.

**Item 5:** Escrever objetivos que possam ser verificados claramente quando atingidos pelo o aluno.

**Item 7:** Elaborar atividades de ensino para o aluno.

**Item 10:** Auxiliar o aluno a compreender os outros.

**Item 15:** Implementar apoio para os comportamentos positivos do aluno.

**Item 16:** Reunir informações para avaliar o progresso do aluno em relação aos objetivos propostos.

**Item 17:** Fazer uso dos dados coletados para reavaliar as metas e objetivos do aluno.

**Item 18:** Avaliar as habilidades de interação social do aluno.

**Item 19:** Avaliar a habilidade de brincar do aluno.

**Item 21:** Ensinar ao aluno habilidades de brincar.

**Item 24:** Comunicar e trabalhar efetivamente com os pais ou cuidadores do aluno.

**Item 29:** Auxiliar o aluno a sentir-se competente.

**Item 30:** Ensinar habilidades acadêmicas ao aluno.

Fonte: Elaboração própria

A partir desta relação comparativa das medidas de escala *Likert* da *ASSET*, constata-se que os itens 3, 4, 7, 10, 16, 17 e 30 demonstraram redução de escore, enquanto os itens 5, 15, 18, 19, 21, 24 e 29 demonstram elevação de escore, sendo a variação de ambas as medidas, de 1 grau.

Constatou-se que dos sete itens que demonstraram redução de escore na fase *follow-up*, seis deles (3, 4, 7, 16, 17 e 30) estão associados à categoria “avaliação,

planejamento e intervenção”, a qual foi organizada para dinamizar a análise dos itens que apresentaram as maiores variações de escore (1, 3, 4 e 30), na relação comparativa das medidas da escala *Likert* da *ASSET*, estabelecidas nas fases pré e pós-intervenção. Este achado assume relevância, considerando tanto o aluno V. M., quanto o aluno W. foram aprovados ao final do ano letivo, sendo possível inferir a ampliação da complexidade dos conteúdos propostos, assim, demandando flexibilizações ainda mais significativas para o atendimento de suas necessidades de aprendizagem.

Outro dado que pode ser considerado, refere-se à avaliação de inteligência (Matrizes Progressivas de Raven), a qual sugere que ambos alunos com TEA possuem indícios de deficiência intelectual. Não há intenção nesta discussão, em assumir o resultado desta avaliação como algo fechado<sup>39</sup>, no entanto, esta hipótese, também poderia indicar a necessidade de planejamento de estratégias mais específicas, frente as crescentes demandas de abstração dos conteúdos escolares. Nesse sentido, conforme Menezes, Canabarro e Munhoz (2012) no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual devem ser planejados recursos pedagógicos variados, respeitando sempre as suas especificidades individuais, utilizando material concreto devido a sua limitação de representação formal, porém numa progressão sistemática do nível concreto ao abstrato em direção à representação mental. Nesta perspectiva, a referida hipótese poderia se constituir como mais um indicativo da necessidade de previsão de recursos adaptados para o encadeamento da compreensão do nível concreto ao representacional evidenciado frente a dificuldade do aluno W. na ordenação mental para a quificação envolvida na realização de operações de adição.

Também pode-se inferir que a descontinuidade das ações da consultoria colaborativa, pode ter influenciado na diminuição do julgamento da professora de educação especial sobre sua capacidade em desenvolver as demandas requeridas pelas habilidades evidenciadas nos referidos itens. Nesse sentido, por exemplo, pode haver relação entre a diminuição dos itens 16 (Reunir informações para avaliar o progresso do aluno em relação aos objetivos propostos) e 17 (Fazer uso dos dados coletados para reavaliar as metas e objetivos do aluno), com a suspensão dos

---

<sup>39</sup> “uma adequada avaliação da inteligência inclui também a avaliação do funcionamento adaptativo da criança” (CARREIRO et al., 2017, p.152).

encontros envolvendo a análise colaborativa de algumas práticas pedagógicas, valorizando seus aspectos positivos e planejando aspectos que poderiam ser aprimorados para contribuir frente a demanda específica.

Por outro lado, a constatação dos itens que evidenciam elevação de escore na fase *follow-up* (5, 15, 18, 19, 21, 24 e 29), demonstra que mesmo sem a influência da consultoria colaborativa, informações de fontes de desenvolvimento de autoeficácia decorrentes das relações estabelecidas no contexto escolar, podem estar contribuindo para o fortalecimento da autoeficácia docente. Nesse sentido, chama atenção o item 24 (Comunicar e trabalhar efetivamente com os pais ou cuidadores dos alunos), o qual apresentou a maior variação de escore (4 pontos) entre os demais itens, variando de 0 a 4 em relação ao grau de confiança atribuído pela professora de educação especial, na relação comparativa das medidas da escala *Likert* da *ASSET*, estabelecidas nas fases pré e pós-intervenção, aumentando mais 1 grau durante a avaliação do *follow-up* (5 pontos).

Em relação aos resultados do “Inventário de autoavaliação para adultos de 18 a 59 anos (*ASR*)” constatou-se que no *follow-up* os problemas de ansiedade demonstraram redução do escore T em relação aos achados da fase pós-intervenção, tanto na escala das síndromes (pós-intervenção: 61; *follow-up*: 55), quanto nas escalas orientadas pelo DSM (pós-intervenção: 70; *follow-up*: 62). O mesmo ocorreu em relação aos resultados dos problemas de atenção (pós-intervenção: 66; *follow-up*: 54) e problemas de isolamento (pós-intervenção: 67; *follow-up*: 56). Este achado contribui para qualificar a inferência anteriormente estabelecida sobre a possível compreensão para os problemas de ansiedade evidenciados pela professora de educação especial na fase pós-intervenção, ou seja, demandas pessoais geradas em decorrência das ações planejadas colaborativamente na consultoria colaborativa, bem como, demandas contextuais da sobrecarga físico-emocional das relações decorrentes do encerramento do ano letivo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Internacionalmente a consultoria colaborativa tem-se mostrado eficaz na formação de professores, sendo que o presente estudo contribuiu ao demonstrar que seus resultados indicam que esse modelo de colaboração também pode influenciar a elevação do senso de autoeficácia docente.

Os resultados dos escores gerais da *ASSET*, analisados comparativamente antes e depois de realizada a consultoria colaborativa, mostram um aumento da autoeficácia docente percebida pela professora de educação especial. Também se verificou a elevação do grau de confiança atribuído pela professora de educação especial em todos os itens da *ASSET*. Já os resultados do *follow-up* demonstram que houve manutenção dos resultados do senso de autoeficácia docente, ao longo do intervalo de cinco meses após concluída a consultoria colaborativa.

Infere-se que as possíveis influências da consultoria colaborativa no fortalecimento da autoeficácia, são decorrentes das próprias peculiaridades do modelo da consultoria colaborativa, bem como, da organização específica da intervenção proposta neste estudo (situações planejadas e as incidentais, decorrentes deste processo), que podem ter favorecido a ampliação de informações sobre as fontes de desenvolvimento da autoeficácia (experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados físicos/emocionais).

Dentre as peculiaridades próprias do modelo de consultoria colaborativa destaca-se:

- o fato da consultoria colaborativa não envolver hierarquia de expertise, mas sim a valorização e equivalência das competências e experiências entre os participantes. Esta característica do processo, com a continuidade dos encontros, pode ter favorecido o desenvolvimento do sentimento positivo da professora de educação especial para a tomada de decisões, não assumindo posição passiva em relação a consultora;

- a consultoria colaborativa ser desenvolvida na própria escola, aproxima o processo de formação docente da fonte de demanda de conhecimentos, ou seja, do contexto de desenvolvimento da prática pedagógica. Assim, infere-se que esta peculiaridade tenha contribuído não apenas para a solução de problemas atuais, mas também para promover o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades da professora de educação, bem como a ressignificação de suas crenças (aluno com

TEA, gestão do tempo no direcionamento das ações do AEE, entre outras) permitindo tanto a prevenção, quanto o enfrentamento de problemas semelhantes futuramente;

- a consultoria colaborativa é centrada num processo de discussão e reflexão para mobilizar o direcionamento das práticas pedagógicas, o que possibilitou não apenas a difusão de conhecimentos, mas a integração teórico-prática a partir da análise colaborativa sobre as práticas estabelecidas.

Quanto a organização específica da consultoria colaborativa desenvolvida neste estudo, a consultora/ pesquisadora planejou situações propositivas e estimulou situações incidentais, a fim de ampliar as informações para professora de educação especial sobre as fontes de desenvolvimento da autoeficácia. As situações propositivas envolveram mais diretamente as fontes Experiência Direta e Experiência Vicária. Já as situações incidentais envolveram as fontes Persuasão Social e Estados Físicos/Emocionais, pois se constituem como fontes pouco controláveis.

Entende-se que as informações decorrentes das referidas fontes eram fortalecidas no contexto de atuação da professora de educação especial, acompanhado através dos encontros de consultoria colaborativa. Infere-se que a compreensão da docente em relação as especificidades do TEA e a capacidade em identificar as peculiaridades do desenvolvimento e da aprendizagem dos seus próprios alunos, favoreceu tanto para concebê-los como sujeitos de constante aprendizagem, quanto para fortalecer a sua crença em possuir capacidades para mediar o processo de inclusão, contribuindo para o planejamento e a proposição de práticas flexibilizadas as demandas evidenciadas.

Nesse contexto, as ações da professora de educação especial tiveram alcance para além da sala de recursos multifuncionais. Constatou-se uma aproximação da relação envolvendo escola e família, favorecendo a percepção dos familiares em relação as aprendizagens dos alunos, indícios de desenvolvimento de confiança e possibilidades em compartilhar objetivos de aprendizagem. Relação de proximidade também foi evidenciada com as professoras de sala de aula e as profissionais de apoio/ estagiárias, envolvendo ações pontuais para a articulação do trabalho do AEE e do contexto de sala de aula.

Esta descentralização da prática do AEE contribuiu tanto como aspecto favorecedor do processo de inclusão dos alunos com TEA, quanto para que a professora de educação especial tivesse ampliado o acesso a *feedbacks* decorrente tanto das relações estabelecidas no contexto escolar, quanto da consultora/



pesquisadora. Destaca-se que o segundo assume relevância no contexto da literatura, pois as avaliações sobre a prática docente realizadas por outro profissional com conhecimento ou prática reconhecida na área, influenciam de forma mais efetiva a crença do professor em sua capacidade atingir determinados resultados (BANDURA, 1994, 1997).

Estes achados contribuem para a compreensão de que há indícios da relação da ação docente, decorrentes do processo de consultoria colaborativa, com a qualidade do processo de inclusão dos alunos com TEA. Porém, também se entende que os múltiplos estímulos que podem interferir no processo de inclusão do aluno com TEA, estimulados pela própria docente, não possibilitam atribuir as mudanças identificadas unicamente as ações da professora de educação especial, portanto, assume-se a proposição relacional e não causal.

Compreende-se que o estudo de caso proposto, mesmo envolvendo um caso único, apresenta impacto social. Considerando que a professora participante permanecerá na Rede Municipal de Educação, ela poderá se constituir como uma multiplicadora ao receber outros alunos com TEA, assim como, possivelmente se constituir como fonte de experiência vicária para outros colegas da área.

É importante destacar também, que a definição do método da pesquisa como estudo de caso não permite generalização dos resultados, mas por outro lado possibilita a compreensão aprofundada dos fatos e fenômenos estudados. Assim, compreende-se os resultados evidenciados podem contribuir para a difusão de conhecimento e possíveis predições (YIN, 2010).

Nesse sentido, outro achado importante do estudo é a inferência de que a formação e o tempo de experiência docente em educação especial quando direcionado ao do público-alvo da área, mas não especificamente ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), pode influenciar a crença do professor em possuir capacidades para realizar tarefas referentes ao domínio demandado (BANDURA, 1997), mas não diretamente e de forma abrangente na crença de competência no domínio requerido as ações docentes frente ao aluno com TEA. Este achado é corroborado pela literatura (RUBLE et al., 2013; RUBLE; USHER; MCGREW, 2011) ao constatar que o processo de ensino e aprendizagem do aluno TEA pode impor mais pressão aos professores, podendo indicar a diminuição da crença nas suas capacidades de desenvolverem práticas pedagógicas eficazes com este alunado.

Frente a esta possível evidência, somada a crescente demanda de matrículas de alunos com TEA (BRASIL, 2016a) na Educação Básica, é premente o investimento em formação continuada que envolvam a referida área, mas também que possam prever estratégias que contribuam para o fortalecimento da autoeficácia docente, como proposto pelo presente estudo. Este entendimento não desconsidera os cursos, palestras e formações em instituições ou através de educação a distância, mas salienta que há necessidade também de parcerias mais próximas que contribuam para a reflexão prática e a possibilidade de novos direcionamentos, tais como o modelo de consultoria colaborativa. Perspectivas estão previstas nas normativas da educação especial, tais como a articulação de redes de apoio, no entanto é necessário condições para sua efetivação.

Compreende-se que a consultoria colaborativa para ser replicada na Educação Básica demanda flexibilizações para aumentar indicadores de custo-benefício e, portanto, para o desenvolvimento de estudos futuros, recomenda-se aumentar o número amostral de participantes envolvidos na intervenção proposta. Importante seria também a análise envolvendo outros grupos de alunos com TEA com diferentes níveis de gravidade dos sintomas, alunos com TEA com e sem deficiência intelectual.

Considerando que são escassas as pesquisas no Brasil que avaliam a autoeficácia no desempenho das funções de professor no atendimento educacional especializado, outra contribuição importante do estudo, foi a tradução e validação social e a adaptação transcultural da *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)* para a língua portuguesa do Brasil. Porém, sugere-se a realização de estudos futuros que verifiquem outras propriedades psicométricas como índice de confiabilidade da escala com medidas teste-reteste, consistência interna e validade convergente, mediante uso de instrumentos com medidas semelhantes.

Considera-se como aspectos limitantes do estudo, o fato da consultoria colaborativa ter sido desenvolvida no segundo semestre letivo, dificultando com que houvesse continuidade da articulação da professora de educação especial com as professoras de sala de aula que participaram das formações por ela proposta, além destas já estarem concluindo as atividades letivas com os alunos com TEA. Outro resultado que ganhou relevância neste contexto foram os problemas de atenção e ansiedade evidenciados pela professora de educação especial, os quais se intensificaram na medida pós-intervenção em relação as demais fases do estudo. Infere-se demandas pessoais geradas em decorrência das ações planejadas

colaborativamente na consultoria colaborativa, bem como, demandas contextuais da sobrecarga emocional e física das relações decorrentes do encerramento do ano letivo possam ter contribuído para este achado.

É importante destacar que o desenho da pesquisa (pré-experimento) também pode ser considerado um aspecto limitante do estudo, pois não permite avaliar se o efeito sobre a autoeficácia docente ocorreu exclusivamente em função da consultoria proposta por esse projeto, por ausência de grupo controle e a possível interferência de outras variáveis (Variáveis Estranhas - VE).



## REFERÊNCIAS

- AAPE. **DSM V, Autismo, Asperger**: TEA. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://nadjafavero.wordpress.com/2013/06/05/dsm-v-e-tea/>>. Acesso em: 05 maio 2015.
- ACHENBACH, T. M; RESCORLA, L. A. **Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles**. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families, 2001.
- APA. **DSM-IV-TR**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Trad. Cláudia Dornelles. 4. ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- APA. **DSM-5**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Rev. Técnica Arsitides Volpato Cordioli et al. Porto alegre: Artmed, 2013.
- ASPERGER, H. Die 'aunstisehen Psychopathen' im Kindesalter. **Archiv fur psychiatrie und Nervenkrankheiten**, n. 117, p. 76-136, 1944.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 9-23.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 149-159.
- SCHWARTZ, I. S.; BAER, D. M. Social validity assessments: is current practice state of the art? **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 24, n. 2, 1991. p. 189-204.
- BARALDI, S. et al. Translation, adaptation, and preliminary validation of the Brazilian version of the Behavior Problems Inventory (BPI-01). **Trends Psychiatry Psychotherapy**, v. 35, n. 3, p. 198-211, 2013.
- BARON-COHEN, S.; LESLIE, A. M.; FRITH, U. Does the autistic child have a Teory of Mind? **Cognition**, n. 21, p. 37-46, 1985.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.
- BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.). **Encyclopedia of human behavior**. v. 4. New York: Academic Press, 1994. p. 71-81.
- BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: W. H. Freeman, 1997.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: **VI Seminário de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. UFES, UFRGS, UFSCar: Nova Almeida-Serra, 2011. p. 1-16. CD-ROM.

BARROS, M.; SANTOS, A. C. B. dos. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 112, p. 01-09, set. 2010.

BASSO, F. P. O papel da consciência fonológica no processo de construção da lecto-escrita. In: BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007. p. 43-54.

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special Education. **Remedial and Special Education**, v. 10, n. 2, 1989. p. 17-22.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010. 9 v.

BERTAZZO, J. de B. **Formação profissional para a atuação educacional com pessoas com transtorno do espectro do autismo**. 2015. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BETTELHEIM, B. **A fortaleza vazia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BONDÍA, J. L. Notas sobre experiência e sobre o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=is)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília - Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. 2. ed. Brasília: Ministério da Justiça/CORDE, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2017.

BRASIL. **Catálogo de Publicações: Educação Especial**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12625&Itemid=860](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860)>. Acesso em: 17 maio 2015.

BRASIL. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro do autismo (TEA)**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2014a.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014b.

BRASIL. **Estatísticas da Educação Especial no Brasil**. INEP, 2016a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/documentos-1/apresentacoes-de-audiencias-e-seminarios/carlos-moreno-inep>>. Acesso em: 17 maio 2017.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade**. MEC/SECADI/DPEE. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=17434>>. Acesso em: 14 maio 2016b.

BRASIL. **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial**. MEC/SECADI/DPEE. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=17431>>. Acesso em: 14 maio 2016c.

BRIDI, F. R. S. A formação continuada em Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. p. 2-13.

BRIDI, F. R. S.; PAVÃO, S. M. de O. Avaliação e atendimento educacional especializado: enfoques e práticas pedagógicas. In: PAVÃO, A. C. S.; PAVÃO, S. M. de O. (Org.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: [UFSM] PRE, 2015. p. 13-30.

- DE MARCO, C. L. da S. T.; SPALATO, M. H. T. O.; DUARTE, V. R. Estratégias Acadêmicas. In: AUTISMO E REALIDADE (Org). **Cartilha Autismo e Educação**. São Paulo: Autismo e Realidade, 2013, p. 24-45. Disponível em: <[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/aa\\_ppdeficiencia/aa\\_ppd\\_autismo/aut\\_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf)>. Acesso em: 15 Jan 2015.
- BUSATO, S. C. C. Estratégias facilitadoras para o ensino de matemática no Ensino Fundamental para crianças do espectro autista. **Revista Científica Intelletto**, v. 2, n. 2, p. 163-171, 2016.
- BZUNECK, J. A. Crenças de autoeficácia de professores do 1º Grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p. 57-89, 1996.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de Professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Revista Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 137-143, 2003.
- CALHEIROS, D. dos S. **Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais**. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- CANABARRO, R. C. C.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; SCHMIDT, C. Tradução e adaptação transcultural da Escala de avaliação de utoeficácia de professores de alunos com autismo: Autism Selfefficacy Scale for Teachers (ASSET). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 2, p. 229-246, abr./jun. 2018.
- CARREIRO, L. R. R. et al. Avaliação da inteligência em crianças com transtorno do espectro autista. In: BOSA, C. A.; TEIXEIRA, M. C. T. V. (Org.). **Autismo: avaliação psicológica e neuropsicológica**. São Paulo: Hogrefe, 2017. p. 151-164.
- CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de Educação Infantil**. 2006. 209f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- CINTRA, G. M. S; RODRIGUES, S. D; CIASCA, S. M. Inclusão escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores? **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 79, p. 55-64, 2009.
- COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995.
- CUMINE, V.; LEACH, J.; STEVENSON G. **Compreender a Síndrome de Asperger: guia prático para educadores**. Porto: Porto Editora, 2006.
- DEVÉNS, W. M. **O trabalho colaborativo crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas**. 2007. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.



ENGSTRAND, R. Z.; ROLL-PETTERSSON, L. Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teacher. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 14, n. 3, p. 170–179, 2014. Disponível em: <[http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x/epdf?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=www.bing.com&purchase\\_site\\_license=LICENSE\\_DENIED](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=www.bing.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED)>. Acesso em: 04 abr. 2016.

FELTZ, D. L.; CHASE, M. A. The Measurement of Self-Efficacy and Confidence in Sport. In: DUDA, J. L. **Advances in sport and exercise psychology measurement**. Morgantown: Fitness Information Technology, 1998. p. 65-80.

FIALHO, J. Alfabetização de crianças com Autismo: instalando a função da leitura e da escrita e a compreensão e interpretação de textos. **Comporte-se: Psicologia e Análise do Comportamento**, fev. 2013. Disponível em: <<https://www.comportese.com/2013/02/alfabetizacao-de-criancas-com-autismo-instalando-a-funcao-da-leitura-e-da-escrita-e-a-compreensao-e-interpretacao-de-textos>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. de C. B. Adaptação do modelo de avaliação informal de habilidades TEACCH (2014). (Material disponibilizado). In: FONSECA, M. E. G. **Curso Pandorga Autismo**. Avaliando habilidades e competências de pessoas com transtorno do espectro do autismo (TEA) no modelo TEACCH. São Leopoldo: Pandorga, Julho, 2015.

FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. de C. B. **Vejo e aprendo – fundamentos do Programa Teacch**: o ensino estruturado para pessoas com autismo. 2. ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016.

FONTES, R. **Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ)**: das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. 2007. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FREITAS, M. C. **Análise funcional de comportamentos inadequados em ambiente inclusivo**: uma contribuição à formação de educadores. 2004. 106f. Iniciação Científica (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 1, n. 1, p. 69- 86, 1990.

FRITH, U. **Autism, Explaining the Enigma**. Oxford: Basil Blackwell, 1989.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. p. 101-119.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação brasileira. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

GOERGEN, M. S. Sobre o diagnóstico em Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): considerações introdutórias à temática. In: SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2014. p. 29-41. (Série Educação Especial, 1ª Reimpressão).

GOMES, C. G. S. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, p. 345-364, 2007.

GRANDIN, T; SCARIANO, M. M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. Trad. Sergio Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GUASSELLI, M. F. R. **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva**: epistemologia e prática. 2014. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado**: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. 2013. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

IAOCHITE, R. T. Aderência ao exercício e crenças de auto-eficácia. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 127-148.

IAOCHITE, R. T. et al. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 45-54, jan./ abr. 2016.

IBGE. **SIDRA**: Sistema IBGE de Recuperação Automática. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/territorio#/N102/4316907032>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Collaborative consultation**. 3. ed. Austin: Pro-ed, 2000.

JORDAN, A. **Skills in collaborative classroom consultation**. London, New York: Routledge, 1994.

KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools**: effective practices for students with learning and behavior problems. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, n. 2, p. 217-250, 1943.

KUBASKI, C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores**: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS. 2014. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LAMAS, K.; PATRÍCIO, M. O. Resenha: Teoria Social Cognitiva? Muito prazer! **Psicologia em Pesquisa**. Juíz de Fora, n. 2, jul./dez. 2008. p. 96-98. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v2n2/v2n2a10.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

LA ROSA, J. **Psicologia e Educação**: o significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

LEITE, J. C., et al. O desenvolvimento de uma escala de auto-eficácia para adesão ao tratamento anti-retroviral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 121-133, 2002.

LEMOS, I. L.; CONTI, M. A.; SOUGEY, E. B. Avaliação da equivalência semântica e consistência interna da Game Addiction Scale (GAS): versão em português. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 64, n. 1, p. 8-16, 2015.

LENINE. Paciência. **Álbum Perfil (CD)**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2009. (Faixa 2).

LIMA, C. B. **Perturbações do Espectro do Autismo**: manual prático de intervenção. Lisboa: Lidel, 2012.

LOPES, J. **A formação de professores para inclusão escolar de estudantes autistas**: contribuições psicopedagógicas. 2011. 44f. Trabalho Final de Curso (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LOSAPIO, M. F. et al. Adaptação transcultural parcial da escala Aberrant Behavior Checklist (ABC), para avaliar eficácia de tratamento em pacientes com retardo mental. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 5, p. 909-923, mai. 2011.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Formação e autoeficácia docente para a inclusão: explorando experiências vicárias. In: **XVII Seminário de Pesquisa**. UNESP “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015. Disponível: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xviiseminariodepesquisadoprogramadepos-graduacaoemeducao/barbara\\_formacao-e-autoeficacia.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xviiseminariodepesquisadoprogramadepos-graduacaoemeducao/barbara_formacao-e-autoeficacia.pdf)>. Acesso: 15 mar. 2016.

MENEZES, A; CRUZ, G. de C. Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. In: PLETSCHE, M, D; GLAT, R. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 1-13.

MENEZES, E. da C. P.; CANABARRO, R. C. C.; MUNHOZ, M. A. Deficiência Intelectual. In: SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação (UFSM), 2012. p. 152-203.

MORAES, C. L.; HASSELMANN, M. H.; REICHENHEIM, M. E. Adaptação transcultural para o português do instrumento “Revised Conflict Tactics Scales (CTS2)” utilizado para identificar violência entre casais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 163-176, jan./fev. 2002.

NAVARRO, L. P. El análisis de las creencias de autoeficacia: um avance hacia el desarrollo profesional de docente. **Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, v. 60, n. 117, p. 591-612, 2002.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

NUNES, D. R. de P.; WALTER, C. G. de F. Pesquisa experimental em educação especial. In: NUNES, L. R. d'O. de P. (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial**. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2014. p. 27-51.

NUNES, D. R. de P.; ARAÚJO, E. R. Autismo: a Educação Infantil como cenário de intervenção. In: **Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem**, v. 22, n. 84, p. 1-18, 2014. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/270555324\\_Autismo\\_a\\_educacao\\_infantil\\_como\\_cenario\\_de\\_intervencao](https://www.researchgate.net/publication/270555324_Autismo_a_educacao_infantil_como_cenario_de_intervencao)>. Acesso em: 15 maio 2016.

OLIVEIRA, V. M. **Ensino colaborativo e educação física: contribuições a inclusão escolar**. 2014. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-364.

PASQUALI, L. **TEP - Técnicas de Exame Psicológico: os fundamentos**. 2. ed. São Paulo: Vetor, 2016.

PAULA, C. S.; RIBEIRO, S. H. B.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Epidemiologia e Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Org.). **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 151-158.

PAULA, C. S. et al. Conceituação do Transtorno do Espectro Autista: definições e epidemiologia. In: BOSA, C. A.; TEIXEIRA, M. C. T. V. (Org.). **Autismo: avaliação psicológica e neuropsicológica**. São Paulo: Hogrefe, 2017. p. 7-28.

PEREIRA, A. M. **Autismo Infantil: Tradução e validação da CARS (Childhood Autism Rating Scale) para uso no Brasil**. 2007. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PESCA, A. D.; CRUZ, R. M.; ÁVILA FILHO, M. A de P. Estudos de autoeficácia em psicologia do esporte. **Revista de Psicologia**, Faculdade de Ciências Sociais de Florianópolis, n. 1, p. 01-09, 2010. Disponível em: <<http://virtual.cesusc.edu.br/portal/externo/revistas/index.php/psicologia/article/view/154>>. Acesso em: 24 fev 2017.

PRAÇA, É. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

REIS, C. T.; LAGUARDIA, J.; MARTINS, M. Adaptação transcultural da versão brasileira do Hospital Survey on Patient Safety Culture: etapa inicial. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 28, n. 11, p. 2199-2210, 2012.

RIESGO, R. Neuropediatria, Autismo e Educação. In: SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2014. p.43-60 (Série Educação Especial, 1ª Reimpressão).

ROJAHN, J. et al. The Behavior Problems Inventory: an instrument for the assessment of self-injury, stereotyped behavior, and aggression/destruction in individuals with developmental disabilities. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 31, p. 577-588, 2011.

RUBLE, L. A.; USHER, E. L.; MCGREW, J. H. Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 22, n. 2, p. 67–74, 2011. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21691453>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

RUBLE, L. A. et al. Preliminary Study of the Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET). **Res Autism Spectr Disord**, v. 7, n. 9, p. 1151–1159, set. 2013. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3746771/>>. Acesso: 02 jul. 2016.

RUTTER, M. Diagnosis and definition of childhood autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 8, p. 139-161, 1978.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia da Pesquisa**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Ver. Ana Gracinda Queluz, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANINI, C. **Autismo e inclusão na Educação Infantil: um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora**. 2011. 174f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na Educação Infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 3, jul./set. p. 173-183, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2015000300173&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2015000300173&lng=pt)>. Acesso em: 04 abr. 2016.

SANTA MARIA. **Resolução CMESM Nº 31/ 2011**. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Santa Maria: CMESM, 2011.

SANTA MARIA. **Lei nº 6001, de 18 de agosto de 2015**. Estabelece o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[file:///C:/Users/Renata/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/plano-municipal-de-educacao%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Renata/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/plano-municipal-de-educacao%20(1).pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2017.

SAULNIER, C.; QUIRMBACH, L.; KLIN, A. Avaliação clínica de crianças com transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Org.). **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 159-172.

SCHMIDT, C. **Estresse, auto-eficácia e o contexto de adaptação familiar de mães de portadores de transtornos globais do desenvolvimento**. 2004. 99f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SCHMIDT, C. A escolarização de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento. In: II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos. **Anais...** Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação, 2012. p. 107-121.

SCHMIDT, C. Autismo, Educação e Transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2014. p. 07-28. (Série Educação Especial, 1ª Reimpressão).

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógica. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

SCHWARTZ, I. S.; BAER, D. M. Social validity assessments: is current practice state of the art? **Journal of applied behavior analysis**, v. 24, n. 2, p. 189-204, 1991.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do Espectro do Autismo: conceito e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Org.). **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 37-42.  
SILVARES, E. F. M.; ROCHA, M. M.; EQUIPE PROJETO ENURESE (2008). Versão brasileira não publicada do inventário "Adult Self-Report for Ages 18-59" (ACHENBACH; RESCORLA, 2001).

SERRA, D. A educação de alunos autistas: entre os discursos e as práticas inclusivas das escolas regulares. **Revista eletrônica Polêmica**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.polemica.uerj.br/pol23/oficinas/artigos/lipis>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

SILVEIRA, C. et al. Adaptação transcultural da Escala de Avaliação de Incapacidades da Organização Mundial de Saúde (WHODAS 2.0) para o Português. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 234-240, 2013.

SKAALVIK, E.; SKAALVIK, S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factor, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 3, p. 611-625, 2007.

STILPEN, M. V. **Transtorno do Espectro do Autismo: estimulação da fala, linguagem, aprendizagem e interação**. São Paulo: Phonics, 2017.

SURIAN, L. **Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde**. Trad. Cacilda Rainho Ferrante. São Paulo: Paulinas, 2014.

TRIBUNA DO PARANÁ. Seis passos: método mostra como alfabetizar com sucesso crianças autistas. **TRI Tribuna**. Curitiba, abr. 2016. Disponível em: <<https://www.tribunapr.com.br/noticias/parana/metodo-mostra-como-alfabetizar-com-sucesso-criancas-autistas/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990.

UNIVERSO AUTISTA. Pastas de Atividades 1 ao 10. **Universo Autista: um mundo a ser decoberto**. Disponível em: <<http://universoautista.com.br/oficial/catalogo-geral/>>. Acesso em: 29 nov. 2017a.

UNIVERSO AUTISTA. Cadernos de Português 1 ao 14. **Universo Autista: um mundo a ser decoberto**. Disponível em: <<http://universoautista.com.br/oficial/catalogo-geral/>>. Acesso em: 29 nov. 2017b.

VASQUES, C. K. Uma leitura sobre o atendimento educacional especializado de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: VI Seminário de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. **Anais...** UFES, UFRGS, UFSCar: Nova Almeida-Serra, 2011. p. 1-15. CD-ROM.

VENDITTI JÚNIOR, R; WINTERSTEIN, P. J. Ensaio sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura: Parte II - reciprocidade triádica, modelação e capacidades humanas fundamentais. **efdeportes.com**, Buenos Aires, n. 145, jun. 2010a. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd145/teoria-social-cognitiva-de-albert-bandura.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

VENDITTI JÚNIOR, R; WINTERSTEIN, P. J. Ensaio sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura: Parte I - conceito de auto-eficácia e agência humana, como referenciais para a área da Educação Física e Esportes. **efdeportes.com**, Buenos Aires, n. 144, mai. 2010b. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd144/ensaios-sobre-a-teoria-social-cognitiva-de-albert-bandura.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

VIANNA, M. M; et al. O Trabalho Colaborativo em Sala de Aula: estratégia para favorecer processos de inclusão e de formação docente. In: IV CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial - VI Encontro Nacional dos Pesquisadores de Educação Especial. **Anais...** São Carlos, 2010. p. 5272-5285.

VIEIRA, L. F. et al. O. Autoeficácia e nível de ansiedade em atletas jovens do atletismo paranaense. **Revista Brasileira Cineantropom Desempenho Humano**, v. 13, n. 3, p. 183-188, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcdh/v13n3/04.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

VIEIRA, D.; COIMBRA, J. L. A auto-eficácia na transição para o trabalho. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 25-58.

WEST, F.; IDOL, L. **Collaboration in the Schools: Communicating, Interacting and Problem-Solving**. Austin, Texas: Pro-Ed, 1989.

WEST, J. F.; IDOL, L. Collaborative Consultation in the Education of Mildly Handicapped and At-Risk Student. **Rase: Special Series**, v. 11, p. 22-32, jan./fev. 1990. Disponível em: <<http://www.donpugh.com/Psych%20Interests/INCLUSION/COLLABORATION%20I N%20ACTION%20%20EFFECTIVE%20STRATEGIES%20FOR%20INCLUSION.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo: social, cognitivo, linguístico, sensorio-motor e perspectivas biológicas**. Trad. Dayse Batista. São Paulo: M.Books, 2015.



WING, L.; GOULD, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children Epidemiology and classification. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 9, p. 11- 29, 1979.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Ana Thorell; Rev. Cláudio Damacena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 161f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.



**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS PARA ANÁLISE DA EQUIVALÊNCIA SEMÂNTICA**

			0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
1	Carry out an assessment of developmental and learning skills	Conduct an assessment of the student's developmental/learning skills	
2	Describe the characteristics of the student that relate to autism	Describe the characteristics of this student related to autism	
3	Describe the implications for intervention based on the characteristics of the student with autism	Describe the implications for intervention based on the autism characteristics of the student	
4	Translate assessment information into teaching goals and objectives for this student	Translate assessment information into goals and learning objectives for this student	
5	Write measurable goals for the student	Write a measurable objective for this student	
6	Build a teaching plan for this student based on their goals	Write a teaching plan for this student based on goals and objectives	
7	Generate teaching activities for this student	Create teaching activities for this student	
8	Organize the classroom to increase teaching opportunities for this student	Organize the classroom to enhance learning opportunities for this student	
9	Utilize visual elements and aids to increase the student's independence	Use visual structure to increase the independence of this student	
10	Help the student to understand others	Help this student to understand others	
11	Help the student be understood by others	Help this student to be understood by others	
12	Provide opportunities for interaction for this student in the classroom throughout the day	Provide communication opportunities in the classroom throughout the day for this student	
13	Assess the causes of this student's behavioral problems	Assess the causes of problematic behavior of this student	
14	Plan strategies to achieve and ensure positive behavior from the student	Outline positive behavior support for this student	
15	Implement these strategies	Put in place positive behavior support for this student	
16	Collect data regarding the progress of this student in relation to proposed goals	Collect data to monitor the progress of this student against goals	

17	Use this data to assess goals	Make use of the data to re-evaluate the goals and objectives of this student	
18	Evaluate this student's social interaction skills	Assess the social interaction skills of this student	
19	Evaluate this student's play skills	Assess this student's ability to play.	
20	Teach this student social interactions	Teach social interaction to this student	
21	Teach this student play skills	Teach this student to play skills	
22	Teach the student's peers to teach him/her social skills	Practice group models to improve the social skills of this student	
23	Describe the concerns of this student's parents	Describe parental concerns in respect of this student	
24	Communicate and work cooperatively with the parents or caregivers of this student	Communicate and effectively work with the parents or caregivers of this student	
25	Describe the parents' priorities for the student's learning	Describe parental priorities for learning in respect of this student	
26	Help the student stay engaged	Help this student to stay engaged	
27	Keep the student's attention	Sustain the attention of this student	
28	Motivate the student	Motivate this student	
29	Help this student feel competent	Help this student to feel successful	
30	Teach academic skills to this student	Teach academic skills to this student	

Obs.: Questionário contendo as duas retrotraduções (1 e 2)

			0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
1	Carry out an assessment of developmental and learning skills	Conduct an assessment of this student's developmental skills/learning skills	
2	Describe the characteristics of the student that relate to autism	Describe this student's characteristics that relate to autism	
3	Describe the implications for intervention based on the characteristics of the student with autism	Describe the implications for intervention based on this student's characteristics of autism	
4	Translate assessment information into teaching goals and objectives for this student	Translate assessment information into teaching goals and objectives for this student	
5	Write measurable goals for the student	Write a measurable objective for this student	
6	Build a teaching plan for this student based on their goals	Write a teaching plan for this student based on goals and objectives	

7	Generate teaching activities for this student	Generate teaching activities for this student	
8	Organize the classroom to increase teaching opportunities for this student	Organize the classroom to increase opportunities for learning for this student	
9	Utilize visual elements and aids to increase the student's Independence	Use visual structure to increase this student's independence	
10	Help the student to understand others	Help this student understand others	
11	Help the student be understood by others	Help this student be understood by others	
12	Provide opportunities for interaction for this student in the classroom throughout the day	Provide opportunities for communication in the classroom throughout the day for this student	
13	Assess the causes of this student's behavioral problems	Assess the causes of problematic behaviors of this student	
14	Plan strategies to achieve and ensure positive behavior from the student	Design positive behavioral supports for this student	
15	Implement these strategies	Implement positive behavioral supports for this student	
16	Collect data regarding the progress of this student in relation to proposed goals	Collect data to monitor this student's progress toward objectives	
17	Use this data to assess goals	Make use of data to re-evaluate this student's goals or objectives	
18	Evaluate this student's social interaction skills	Assess this student's social interaction skills	
19	Evaluate this student's play skills	Assess this student's play skills	
20	Teach this student social interactions	Teach this student social interaction	
21	Teach this student play skills	Teach this student play skills	
22	Teach the student's peers to teach him/her social skills	Train peer models to improve the social skills of this student	
23	Describe the concerns of this student's parents	Describe parental concerns regarding this student	
24	Communicate and work cooperatively with the parents or caregivers of this student	Communicate and work effectively with this student's parent(s) or caregiver	
25	Describe the parents' priorities for the student's learning	Describe parental priorities for learning with regard to this student	
26	Help the student stay engaged	Help this student remain engaged	
27	Keep the student's attention	Sustain this student's attention	
28	Motivate the student	Motivate this student	
29	Help this student feel competente	Help this student feel successful	

30	Teach academic skills to this student	Teach this student academic skill	
----	---------------------------------------	-----------------------------------	--

Obs.: Questionário contendo a retrotradução 1 e a versão original

			0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%
1	Conduct an assessment of the student's developmental/learning skills	Conduct an assessment of this student's developmental skills/learning skills	
2	Describe the characteristics of this student related to autism	Describe this student's characteristics that relate to autism	
3	Describe the implications for intervention based on the autism characteristics of the student	Describe the implications for intervention based on this student's characteristics of autism	
4	Translate assessment information into goals and learning objectives for this student	Translate assessment information into teaching goals and objectives for this student	
5	Write a measurable objective for this student	Write a measurable objective for this student	
6	Write a teaching plan for this student based on goals and objectives	Write a teaching plan for this student based on goals and objectives	
7	Create teaching activities for this student	Generate teaching activities for this student	
8	Organize the classroom to enhance learning opportunities for this student	Organize the classroom to increase opportunities for learning for this student	
9	Use visual structure to increase the independence of this student	Use visual structure to increase this student's independence	
10	Help this student to understand others	Help this student understand othe	
11	Help this student to be understood by others	Help this student be understood by others	
12	Provide communication opportunities in the classroom throughout the day for this student	Provide opportunities for communication in the classroom throughout the day for this student	
13	Assess the causes of problematic behavior of this student	Assess the causes of problematic behaviors of this student	
14	Outline positive behavior support for this student	Design positive behavioral supports for this student	
15	Put in place positive behavior support for this student	Implement positive behavioral supports for this student	
16	Collect data to monitor the progress of this student against goals	Collect data to monitor this student's progress toward objectives	
17	Make use of the data to re-evaluate the goals and objectives of this student	Make use of data to re-evaluate this student's goals or objectives	

18	Assess the social interaction skills of this student	Assess this student's social interaction skills	
19	Assess this student's ability to play.	Assess this student's play skills	
20	Teach social interaction to this student	Teach this student social interaction	
21	Teach this student to play	Teach this student play skills	
22	Practice group models to improve the social skills of this student	Train peer models to improve the social skills of this student	
23	Describe parental concerns in respect of this student	Describe parental concerns regarding this student	
24	Communicate and effectively work with the parents or caregivers of this student	Communicate and work effectively with this student's parent(s) or caregiver	
25	Describe parental priorities for learning in respect of this student	Describe parental priorities for learning with regard to this student	
26	Help this student to stay engaged	Help this student remain engaged	
27	Sustain the attention of this student	Sustain this student's attention	
28	Motivate this student	Motivate this student	
29	Help this student to feel successful	Help this student feel successful	
30	Teach academic skills to this student	Teach this student academic skill	

Obs.: Questionário contendo a retrotradução 2 e a versão original

## APÊNDICE B – FORMULÁRIOS PARA ANÁLISE DA EQUIVALÊNCIA SEMÂNTICA

	<b>Tradução 1</b>	<b>Original</b>	<b>I</b>	<b>PA</b>	<b>MA</b>	<b>CA</b>
1	Realizar uma avaliação das habilidades de desenvolvimento e aprendizagem	Conduct an assessment of this student's developmental skills/learning skills				
2	Descrever as características do estudante que se relacionam ao autismo	Describe this student's characteristics that relate to autism				
3	Descrever as implicações para intervenção baseadas nas características do estudante com autismo	Describe the implications for intervention based on this student's characteristics of autism				
4	Traduzir as informações da avaliação em metas e objetivos de ensino para esse estudante	Translate assessment information into teaching goals and objectives for this student				
5	Escrever objetivos mensuráveis para o aluno	Write a measurable objective for this student				
6	Construir um plano de ensino para este aluno com base nos seus objetivos	Write a teaching plan for this student based on goals and objectives				
7	Gerar atividades de ensino para este estudante	Generate teaching activities for this student				
8	Organizar a sala de aula para aumentar as oportunidades de ensino para este estudante	Organize the classroom to increase opportunities for learning for this student				
9	Utilizar estrutura visual para aumentar a independência do estudante	Use visual structure to increase this student's independence				
10	Auxiliar o aluno a compreender os outros	Help this student understand other				
11	Auxiliar o aluno a ser compreendido pelos outros	Help this student be understood by others				
12	Prover oportunidades de interação para esse aluno em sala de aula ao longo do dia	Provide opportunities for communication in the classroom throughout the day for this student				
13	Avaliar as causas dos problemas de comportamento do aluno	Assess the causes of problematic behaviors of this student				
14	Planejar apoio aos comportamentos positivos desse aluno	Design positive behavioral supports for this student				
15	Implementar esses apoios	Implement positive behavioral supports for this student				
16	Coletar dados a respeito do progresso desse aluno em relação aos objetivos propostos	Collect data to monitor this student's progress toward objectives				
17	Utilizar esses dados para reavaliação dos objetivos	Make use of data to re-evaluate this student's goals or objectives				
18	Avaliar as habilidades de interação social deste aluno	Assess this student's social interaction skills				
19	Avaliar as habilidades de brincadeira deste aluno	Assess this student's play skills				
20	Ensinar a este aluno interações sociais	Teach this student social interaction				



21	Ensinar a este aluno habilidades de brincadeira	Teach this student play skills				
22	Ensinar os pares do aluno a ensinar-lhe habilidades sociais	Train peer models to improve the social skills of this student				
23	Descrever as preocupações dos pais deste aluno	Describe parental concerns regarding this student				
24	Comunicar-se e trabalhar cooperativamente com os pais ou cuidadores deste aluno	Communicate and work effectively with this student's parent(s) or caregiver				
25	Descrever as prioridades dos pais para a aprendizagem do aluno	Describe parental priorities for learning with regard to this student				
26	Auxiliar o estudante a manter-se engajado	Help this student remain engaged				
27	Sustentar a atenção do aluno	Sustain this student's attention				
28	Motivar o aluno	Motivate this student				
29	Auxiliar este aluno a se sentir competente	Help this student feel successful				
30	Ensinar habilidades acadêmicas a este aluno	Teach this student academic skill				

Legenda: (I) Inalterado; (PA) Pouco Alterado; (MA) Muito Alterado; (CA) Completamente Alterado

	<b>Tradução 2</b>	<b>Original</b>	<b>I</b>	<b>PA</b>	<b>MA</b>	<b>CA</b>
1	Conduzir uma avaliação das habilidades de desenvolvimento/aprendizagem do aluno	Conduct an assessment of this student's developmental skills/learning skills				
2	Descrever as características deste aluno relacionadas ao autismo	Describe this student's characteristics that relate to autism				
3	Descrever as implicações para intervenção baseadas nas características de autismo do aluno	Describe the implications for intervention based on this student's characteristics of autism				
4	Traduzir informações de avaliação em metas e objetivos de ensino para este aluno	Translate assessment information into teaching goals and objectives for this student				
5	Escrever um objetivo mensurável para este aluno	Write a measurable objective for this student				
6	Escrever um plano de ensino para este aluno baseado em metas e objetivos	Write a teaching plan for this student based on goals and objectives				
7	Criar atividades de ensino para este aluno	Generate teaching activities for this student				
8	Organizar a sala de aula para aumentar as oportunidades de aprendizagem para este aluno	Organize the classroom to increase opportunities for learning for this student				
9	Utilizar estrutura visual para aumentar a independência deste aluno	Use visual structure to increase this student's independence				
10	Ajudar este aluno a entender os outros	Help this student understand others				
11	Ajudar este aluno a ser entendido pelos outros	Help this student be understood by others				
12	Proporcionar oportunidades de comunicação em sala de aula ao longo do dia para este aluno	Provide opportunities for communication in the classroom				

		throughout the day for this student				
13	Avaliar as causas dos comportamentos problemáticos deste aluno	Assess the causes of problematic behaviors of this student				
14	Delinear apoio de comportamento positivo para este aluno	Design positive behavioral supports for this student				
15	Implementar apoio de comportamento positivo para este aluno	Implement positive behavioral supports for this student				
16	Coletar dados para monitorar o progresso deste aluno frente a objetivos	Collect data to monitor this student's progress toward objectives				
17	Fazer uso dos dados para reavaliar as metas e objetivos deste aluno	Make use of data to re-evaluate this student's goals or objectives				
18	Avaliar as habilidades de interação social deste aluno	Assess this student's social interaction skills				
19	Avaliar a habilidade de brincar deste aluno	Assess this student's play skills				
20	Ensinar interação social a este aluno	Teach this student social interaction				
21	Ensinar este aluno a brincar	Teach this student play skills				
22	Treinar modelos de grupos para aprimorar a habilidade social deste aluno	Train peer models to improve the social skills of this student				
23	Descrever preocupações parentais em relação a este aluno	Describe parental concerns regarding this student				
24	Comunicar e efetivamente trabalhar com os pais ou cuidadores deste aluno	Communicate and work effectively with this student's parent(s) or caregiver				
25	Descrever prioridades parentais para aprendizagem em relação a este aluno	Describe parental priorities for learning with regard to this student				
26	Ajudar este aluno a continuar engajado	Help this student remain engaged				
27	Sustentar a atenção deste aluno	Sustain this student's attention				
28	Motivar este aluno	Motivate this student				
29	Ajudar este aluno a sentir-se bem-sucedido	Help this student feel successful				
30	Ensinar habilidades acadêmicas a este aluno	Teach this student academic skill				

Legenda: (I) Inalterado; (PA) Pouco Alterado; (MA) Muito Alterado; (CA) Completamente Alterado

## APÊNDICE C – VERSÃO PRELIMINAR DA ESCALA ASSET NA LÍNGUA PORTUGUESA (Estudo Piloto)

### Caracterização do(a) Participante:

Nome:

Curso de Graduação:

Pós-Graduação:

Cursos na área do Transtorno do Espectro Autista (TEA)? (Especifique/ Carga Horária)

Como você avalia seu conhecimento em TEA?

Experiência com alunos com TEA no Atendimento Educacional Especializado? (Tempo de experiência)

### Avaliação da compreensão verbal e a clareza dos itens:

A partir da indicação de cada um dos 30 itens da escala ASSET, responda ao questionamento “Você compreendeu o que foi solicitado?”, sendo as respostas possíveis:

0 (“Não entendi nada”);

1 (“Entendi pouco”);

2 (“Entendi razoavelmente”);

3 (“Entendi quase tudo, mas tenho dúvidas”);

4 (“Entendi quase tudo”);

5 (“Entendi por completo e não tenho dúvidas”).

Solicitamos que você marque um “X” para indicar a sua resposta a cada um dos itens. Solicitamos, ainda, que destaque as palavras ou frases com vocabulário que desconhece, e, se possível, descreva as dificuldades de compreensão e sugira adequações.

		0	1	2	3	4	5
1.	Realizar uma avaliação das habilidades de desenvolvimento/ aprendizagem do aluno						
2.	Descrever as características do aluno que se relacionam ao autismo						
3.	Descrever as implicações para intervenção baseadas nas características do aluno com autismo						
4.	Traduzir informações da avaliação em metas e objetivos de ensino para o aluno						
5.	Escrever objetivos mensuráveis para o aluno						
6.	Escrever um plano de ensino para o aluno baseado em metas e objetivos						
7.	Elaborar atividades de ensino para o aluno						
8.	Organizar a sala de aula para aumentar as oportunidades de aprendizagem para o aluno						

9.	Utilizar estrutura visual para aumentar a independência do aluno						
10.	Auxiliar o aluno a compreender os outros						
11.	Auxiliar o aluno a ser entendido pelos outros						
12.	Proporcionar oportunidades de comunicação em sala de aula ao longo do dia para o aluno						
13.	Avaliar as causas dos problemas de comportamento do aluno						
14.	Planejar apoio para os comportamentos positivos do aluno						
15.	Implementar apoio para os comportamentos positivos do aluno						
16.	Coletar dados para monitorar o progresso do aluno em relação aos objetivos propostos						
17.	Fazer uso dos dados coletados para reavaliar as metas e objetivos do aluno						
18.	Avaliar as habilidades de interação social do aluno						
19.	Avaliar a habilidade de brincar do aluno						
20.	Ensinar interação social ao aluno						
21.	Ensinar ao aluno habilidades de brincar						
22.	Ensinar os pares para aprimorar as habilidades sociais do aluno						
23.	Descrever preocupações dos pais em relação ao aluno						
24.	Comunicar e trabalhar efetivamente com os pais ou cuidadores do aluno						
25.	Descrever prioridades dos pais em relação à aprendizagem do aluno						
26.	Auxiliar o aluno a manter-se engajado						
27.	Sustentar a atenção do aluno						
28.	Motivar o aluno						
29.	Auxiliar o aluno a sentir-se competente						
30.	Ensinar habilidades acadêmicas ao aluno						

Sugestões:

---



---



---



---



---



---

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

### A Caracterização da participante

Nome:

Idade:

Curso de Graduação:

Tempo de formada:

Pós-graduação: ( ) Sim. Especifique:

( ) Não

Cursos na área do Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Especifique:

Carga Horária:

Seu curso de Graduação e/ou Pós-graduação contemplou disciplinas referentes ao TEA?

Há quanto tempo está atuando na escola envolvida com a pesquisa? Qual a carga horária?

Tempo de atuação no atendimento educacional especializado, mesmo que em outras instituições educacionais?

Tempo de atuação na Educação Especial? Especifique:

Como é sua jornada de trabalho atual?

### B Caracterização das fontes de Autoeficácia

#### Experiência Direta

- Você possui experiências anteriores com alunos com TEA? (Tempo de experiência?

Tipo de experiência? Como você avalia essas experiências?)

- Como está sendo a experiência atual com os alunos com TEA?

#### Experiência Vicária

- Você já observou colegas de profissão desenvolvendo experiências educacionais bem-sucedidas em relação ao processo de inclusão de alunos com TEA? (Onde? Relatar a experiência)

- Você conhece (outras) experiências de inclusão de alunos de TEA bem-sucedidas? (Onde? Relatar a experiência)

### Persuasão Social

- Você recebe algum tipo de orientação/supervisão para a realização do seu trabalho com seus alunos com TEA? (De quem? Como ocorre?) (SANINI, 2011)
- Você recebe algum tipo de *feedback* dos seus colegas ou dos familiares dos seus alunos com TEA, em relação ao seu trabalho? (Elogios? Críticas? Relatos das dificuldades no processo de inclusão? Questionamentos sobre possíveis intervenções?)

### Estados Físicos/Emocionais

- Como você se sente em relação ao trabalho com seus alunos com TEA? (SANINI, 2011)
- Quais as suas expectativas no trabalho com seus alunos com TEA? O que se sobressai: as dificuldades ou as conquistas? (SANINI, 2011)

## **APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE HABILIDADES DOCENTES NA ÁREA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

### **Avaliação**

- Como você desenvolve a avaliação das habilidades de desenvolvimento e aprendizagem?
- Como você desenvolve a avaliação das habilidades de interação social deste aluno?
- Como você desenvolve a avaliação das habilidades de brincadeira deste aluno?
- Você identifica características do estudante que se relacionam especificamente ao TEA? (Descreva essas características)
- Você identificou problemas de comportamento em seus alunos? (Dê um ou mais exemplos destes problemas. A que você atribui este(s) comportamento(s) do seu aluno? Algum outro comportamento negativo do seu aluno é motivado por outra causa que você identifica? Qual?)

### **Planejamento**

- Como você utiliza os resultados da sua avaliação para nortear o planejamento da sua intervenção?
- Como você estabelece metas e objetivos de ensino para seu aluno? (Dê um exemplo de metas e objetivos... esta intervenção pode considerar o contexto da resposta ao questionamento sobre o item de avaliação)
- Ao estabelecer os objetivos para seu aluno você prevê critérios para verificar se eles serão atingidos? (Dê um exemplo)
- Todo planejamento para seu aluno parte dos objetivos estabelecidos no plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Todos os objetivos estabelecidos no plano de AEE são estimulados por meio do seu planejamento? (Alguma habilidade é mais difícil de ser contemplada na proposição das atividades?)

### **Intervenção**

- Você considera que a organização do ambiente de aprendizagem do aluno é importante? Em que aspectos?
- Você realiza alguma modificação no ambiente da sala de recursos multifuncionais pensando especificamente no atendimento do seu aluno com TEA? (Dê exemplos)

- Você orienta o professor do ensino regular quanto à organização do ambiente de sua sala de aula? (Dê exemplos)
- Você propõe estratégias para ampliar as possibilidades de comunicação e interação social do seu aluno? (Quais habilidades envolvidas nestas estratégias? Em que locais ocorrem estas intervenções? Elas envolvem apenas o seu aluno? Dê exemplo.)
- Você orienta o professor do ensino regular quanto ao desenvolvimento de estratégias para ampliar as possibilidades comunicação e de interação social do aluno em sala de aula? (Dê exemplos)
- Você propõe estratégias para que seu aluno desenvolva habilidades necessárias para o processo de aprendizagem? (Quais habilidades são estimuladas? Em que locais ocorrem estas intervenções? Elas envolvem apenas o seu aluno? Dê exemplo.)
- Você orienta o professor do ensino regular quanto à flexibilização de atividades que favoreçam com que o aluno sustente as habilidades necessárias para o processo de aprendizagem em sala de aula? (Dê exemplos)
- Você desenvolve atividades colaborativas com o professor do ensino regular? (Dê exemplos)

### **Avaliação continuada**

- Os objetivos do plano de AEE estabelecidos para seu aluno podem variar durante o período para qual foi previsto? (Que aspectos podem interferir na reorganização dos objetivos previstos?)
- Como você identifica se seu aluno está ou não atingindo os objetivos propostos? (Utiliza alguma forma de registro?)

### **Relação com a família**

- Você teria como descrever quais as preocupações e quais as prioridades dos pais em relação ao processo de aprendizagem do seu aluno?
- Você estabelece a relação com a família do seu aluno? (Como? Em que momentos? Compartilham objetivos? Dê um exemplo?)
- Seu aluno possui profissional de apoio? (Você tem contato com eles? De que forma? Compartilham objetivos? Dê um exemplo?)



## APÊNDICE F – RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DA ESCALA ASSET

Nº	Itens Descrição	Confiança (0-5)		
		Fase Pré-Intervenção	Fase Pós-Intervenção	Fase <i>Follow-up</i>
1.	Realizar uma avaliação das habilidades de desenvolvimento/aprendizagem do aluno	2	5	5
2.	Descrever as características do aluno que se relacionam ao autismo	3	5	5
3.	Planejar a intervenção com base nas características do aluno com autismo	2	5	4
4.	Interpretar informações da avaliação para definição das metas e objetivos de ensino para o aluno	2	5	4
5.	Escrever objetivos que possam ser verificados claramente quando atingidos pelo o aluno	2	4	5
6.	Escrever um plano de ensino para o aluno baseado em metas e objetivos	3	4	4
7.	Elaborar atividades de ensino para o aluno	3	5	4
8.	Organizar a sala de aula para aumentar as oportunidades de aprendizagem para o aluno	2	5	5
9.	Utilizar estrutura visual para aumentar a independência do aluno	2	5	5
10.	Auxiliar o aluno a compreender os outros	3	5	4
11.	Auxiliar o aluno a ser entendido pelos outros	4	5	5
12.	Proporcionar oportunidades de comunicação em sala de aula ao longo do dia para o aluno	2	4	4
13.	Avaliar as causas dos problemas de comportamento do aluno	3	5	5
14.	Planejar apoio para os comportamentos positivos do aluno	2	5	5
15.	Implementar apoio para os comportamentos positivos do aluno	3	4	5
16.	Reunir informações para avaliar o progresso do aluno em relação aos objetivos propostos	3	5	4
17.	Fazer uso dos dados coletados para reavaliar as metas e objetivos do aluno	3	5	4
18.	Avaliar as habilidades de interação social do aluno	3	4	5
19.	Avaliar a habilidade de brincar do aluno	3	4	5
20.	Ensinar habilidades/estratégias de interação social ao aluno	3	5	5
21.	Ensinar ao aluno habilidades de brincar	3	4	5
22.	Ensinar os colegas para aprimorar as habilidades sociais do aluno	3	5	5
23.	Descrever preocupações dos pais em relação ao aluno	2	5	5
24.	Comunicar e trabalhar efetivamente com os pais ou cuidadores do aluno	0	4	5
25.	Descrever prioridades dos pais em relação a aprendizagem do aluno	2	5	5
26.	Auxiliar o aluno a manter-se engajado	2	4	4
27.	Sustentar a atenção do aluno	3	4	4
28.	Motivar o aluno	3	5	5
29.	Auxiliar o aluno a sentir-se competente	2	4	5
30.	Ensinar habilidades acadêmicas ao aluno	2	5	4



## ANEXO A – ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA PROFESSORES DE ALUNOS COM AUTISMO (ASSET)

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA PROFESSORES DE ALUNOS COM AUTISMO		
Nome:		
Data:		
Este questionário foi concebido para auxiliar na melhor compreensão dos tipos de coisas que criam dificuldades para os professores de alunos com autismo. Por favor, avalie seu grau de certeza em relação aos itens discutidos, no que diz respeito ao aluno com autismo, que você pode fazer. Escreva o número apropriado no espaço fornecido.		
Escreva o número apropriado no espaço dado. Avalie seu grau de confiança ao marcar o número de 0 a 5 usando a escala dada abaixo:		
0 (não posso fazer nada) <span style="margin-left: 200px;">5 (certamente posso fazer)</span>		
Lembre-se de responder com o(s) aluno(s) em mente		
		Confiança (0-5)
1.	Realizar uma avaliação das habilidades de desenvolvimento/aprendizagem do aluno	
2.	Descrever as características do aluno que se relacionam ao autismo	
3.	Planejar a intervenção com base nas características do aluno com autismo	
4.	Interpretar informações da avaliação para definição das metas e objetivos de ensino para o aluno	
5.	Escrever objetivos que possam ser verificados claramente quando atingidos pelo o aluno	
6.	Escrever um plano de ensino para o aluno baseado em metas e objetivos	
7.	Elaborar atividades de ensino para o aluno	
8.	Organizar a sala de aula para aumentar as oportunidades de aprendizagem para o aluno	
9.	Utilizar estrutura visual para aumentar a independência do aluno	
10.	Auxiliar o aluno a compreender os outros	
11.	Auxiliar o aluno a ser entendido pelos outros	
12.	Proporcionar oportunidades de comunicação em sala de aula ao longo do dia para o aluno	
13.	Avaliar as causas dos problemas de comportamento do aluno	
14.	Planejar apoio para os comportamentos positivos do aluno	
15.	Implementar apoio para os comportamentos positivos do aluno	
16.	Reunir informações para avaliar o progresso do aluno em relação aos objetivos propostos	
17.	Fazer uso dos dados coletados para reavaliar as metas e objetivos do aluno	
18.	Avaliar as habilidades de interação social do aluno	
19.	Avaliar a habilidade de brincar do aluno	
20.	Ensinar habilidades/estratégias de interação social ao aluno	
21.	Ensinar ao aluno habilidades de brincar	
22.	Ensinar os colegas para aprimorar as habilidades sociais do aluno	
23.	Descrever preocupações dos pais em relação ao aluno	
24.	Comunicar e trabalhar efetivamente com os pais ou cuidadores do aluno	
25.	Descrever prioridades dos pais em relação à aprendizagem do aluno	
26.	Auxiliar o aluno a manter-se engajado	
27.	Sustentar a atenção do aluno	
28.	Motivar o aluno	
29.	Auxiliar o aluno a sentir-se competente	
30.	Ensinar habilidades acadêmicas ao aluno	

## **ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS ALUNOS COM TEA**

**(Adaptação - KUBASKI, 2014)**

### **A) Caracterização da escola**

#### Identificação

Nome completo:

Endereço:

Fone:

CEP:

#### Infra-Estrutura da Escola

Nº de salas de aula, banheiros, cozinha, pátio, oficinas, refeitório, etc.:

Características do pátio, da sala de aula e sala de recursos multifuncionais:

#### Recursos humanos

Setor Administrativo:

Setor Pedagógico:

Funcionários de Serviços Gerais:

#### Alunos atendidos

Número de alunos:

Número de alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado:

Número de alunos atendidos pela professora de educação especial, participante do estudo:

### **B) Caracterização do aluno**

#### Aluno (1):

#### Dados Gerais

Nome do aluno:

Data de nascimento:

#### Contexto Familiar

Nome do pai:

Idade:

Escolarização:

Profissão:

Nome da mãe:

Idade:

Escolarização:

Profissão:

Permanece mais tempo com?

Possui irmãos?

Mora com:

### Características do aluno

Definição do diagnóstico:

Apresenta ou já apresentou alguma condição médica identificada (epilepsia)?

Faz uso de medicação de uso contínuo? Qual? Há quanto tempo?

Fala com intuito de se comunicar? (Como é a fala? Em que contextos ocorre?)

Consegue expressar os seus desejos e necessidades aos outros? (Exemplos)

Possui independência na sua higiene? (Uso do banheiro, banho, escovação de dentes...)

Possui independência para se alimentar? (Necessita apoio? Como?)

### Escolarização/ Apoio

Ano escolar:

Há quanto tempo está na escola:

Ocorreram repetências anteriores:

Reconhece números/ letras?

Sabe ler/escrever?

Realiza cálculos envolvendo as quatro operações matemáticas?

Compreender instruções dadas pelo professor/colegas?

Locomove-se sozinho pela escola?

Possui profissional de apoio?

Possui atendimentos especializados? (Quais?)

Aluno (2):

Dados Gerais

Nome do aluno:

Data de nascimento:

Contexto Familiar

Nome do pai:

Idade:

Escolarização:

Profissão:

Nome da mãe:

Idade:

Escolarização:

Profissão:

Permanece mais tempo com?

Possui irmãos?

Mora com:

Características do aluno

Definição do diagnóstico:

Apresenta ou já apresentou alguma condição médica identificada (epilepsia)?

Faz uso de medicação de uso contínuo? Qual? Há quanto tempo?

Fala com intuito de se comunicar? (Como é a fala? Em que contextos ocorre?)

Consegue expressar os seus desejos e necessidades aos outros? (Exemplos)

Possui independência na sua higiene? (Uso do banheiro, banho, escovação de dentes...)

Possui independência para se alimentar? (Necessita apoio? Como?)

Escolarização/ Apoio

Ano escolar:

Há quanto tempo está na escola:

Ocorreram repetências anteriores:

Reconhece números/ letras?

Sabe ler/escrever?

Realiza cálculos envolvendo as quatro operações matemáticas?

Compreender instruções dadas pelo professor/colegas?

Locomove-se sozinho pela escola?

Possui profissional de apoio?

Possui atendimentos especializados? (Quais?)

## ANEXO C – REGISTRO DO CONTATO ESTABELECIDO COM A AUTORA PRINCIPAL DA ESCALA ASSET, LISA RUBLE

---

### Fwd: Self efficacy scale (ASSET)

---

Carlo Schmidt <carlopsico3@gmail.com>  
 Para: "Ruble, Lisa" <lisa.ruble@uky.edu>  
 Cco: reccorcini@gmail.com

22 de agosto de 2017 11:02

Thank you for the answer, Dr. Ruble.  
 We'll keep you updated.  
 Best regards  
 Carlo

2017-08-22 10:43 GMT-03:00 Ruble, Lisa <lisa.ruble@uky.edu>:

Hello Carlo,

Good to hear from you. I am not aware of any other cultural adaptation of ASSET. Yes, you have my permission to write up and publish your results.

Lisa

Lisa Ruble, PhD,  
 Professor of Educational, School, and Counseling Psychology  
 University Research Professor  
 Licensed Psychologist  
 237 Diokey Hall (mail)  
 University of Kentucky  
 Lexington, KY 40506-0017  
 Phone (859) 257-4829  
 Fax (859) 257-5662  
[lisa.ruble@uky.edu](mailto:lisa.ruble@uky.edu)  
[www.ukautism.org](http://www.ukautism.org)

---

**From:** Carlo Schmidt <carlopsico3@gmail.com>  
**Sent:** Tuesday, August 22, 2017 8:44:37 AM  
**To:** Ruble, Lisa  
**Subject:** Re: Self efficacy scale (ASSET)

Dear Dr. Ruble  
 I wrote you a times ago about adaptation of the ASSET Scale, and since then we were working on it. As part of a doctoral dissertation, my research group and me concluded the study of transcultural validation of it.  
 I'm writing to ask you if is there another study of adaptation of ASSET to other country. Also, we want to publish an paper about our validation of ASSET to brazilian culture and wish to know if we can.

Best regards  
 Carlo Schmidt



Livre de vírus. [www.avast.com](http://www.avast.com).

2016-09-06 13:21 GMT-03:00 Ruble, Lisa A <lisa.ruble@uky.edu>:

Hello Carlo,

Yes, you can adapt it. Goodluck and please stay in touch.

Lisa

---

**From:** Carlo Schmidt <carlopsico3@gmail.com>  
**Sent:** Tuesday, September 6, 2016 12:19:10 PM  
**To:** Ruble, Lisa A  
**Subject:** Self efficacy scale (ASSET)

Dear Ms. Ruble  
 My name is Carlo Schmidt, i'm professor of a southern university at Brazil (UFMS [www.ufsm.br](http://www.ufsm.br)).  
 I'm involved in a study to investigate the self efficacy of teachers with autism, and find your paper of the ASSET Scale. I'm interested in a brazilian version of it, to appraise the self efficacy of brazilian teachers. Would you authorize the development of this instrument?  
 Best regards

Carlo

--

---

Prof. Dr. Carlo Schmidt  
 Universidade Federal de Santa Maria - UFMS  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Centro de Educação - Depto. Educação Especial

[www.ufsm.br/autismo](http://www.ufsm.br/autismo)

