

AS CRENÇAS DO PROFESSOR NA RELAÇÃO COM SEU ALUNO COM
AUTISMO:
UM ESTUDO DE CASO

Claudia Lisandra Klein

Monografia apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do
Desenvolvimento, como exigência parcial para obtenção de grau de Especialista em
Transtornos do Desenvolvimento, sob orientação da professora doutora Cleonice Alves
Bosa e co-orientação da professora Ms.Cláudia Sanini

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento
Porto Alegre, Janeiro de 2011.

SUMÁRIO

	Página
Resumo-----	3
Apresentação-----	4
Capítulo I	
Introdução-----	5
1.1 Autismo-----	5
1.2 Inclusão Escolar -----	10
1.3 Relação professor-aluno com autismo-----	13
1.4 Crenças do professor-----	17
Capítulo II	
Método -----	21
2.1 Objetivo -----	20
2.2 Delineamento-----	20
2.3 Participantes -----	21
2.4 Instrumentos e Procedimentos-----	21
2.5 Considerações éticas-----	21
2.6 Análise dos dados -----	21
Capítulo IV	
Análise e Discussão dos Resultados-----	22
Capítulo V	
Conclusões-----	32
Referências-----	33

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo discutir o papel das crenças de uma professora da educação infantil na relação com seu aluno com autismo. Participou do estudo uma professora de um aluno com autismo de uma escola privada da educação infantil da rede regular de ensino de Porto Alegre/RS. Foi utilizado um delineamento de estudo de caso único. A análise de conteúdo qualitativa revelou a importância que a influência da crença positiva do professor da educação infantil exerce na sua prática pedagógica com o aluno com autismo, norteando a qualidade da interação entre ambos e, por essa via, o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno.

Palavras-chaves: Transtorno globais do desenvolvimento, autismo; inclusão; crenças do professor

APRESENTAÇÃO

O papel do professor e de suas características pessoais tem sido amplamente reconhecido como um dos principais fatores que influem sobre a qualidade da relação professor-aluno e da aprendizagem dos alunos na escola. Nesse sentido, o conhecimento acadêmico e metodológico dos professores é tradicionalmente reconhecido como relevante para uma prática pedagógica bem sucedida. Entretanto, pesquisas mais recentes nessa área passam a considerar também as crenças, as expectativas, os sentimentos e as habilidades dos professores como aspectos que podem afetar as características das relações professor-aluno (Martini & Del Prette, 2002).

Nesse sentido, é importante investigar como se dá esse processo quando o professor tem em sala de aula um aluno com necessidades educativas especiais. E, em especial, quando esse aluno possui diagnóstico de autismo, um transtorno que, entre outros fatores, afeta as interações sociais. Assim, esse parece ser um tema importante a ser estudado, a fim de poder ajudar os profissionais envolvidos nesse processo a compreender melhor como se estabelecem as relações com esse público em particular. Portanto, esse trabalho se propõe a discutir o papel das crenças de uma professora da educação infantil na relação com seu aluno com autismo.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Autismo

O autismo, também conhecido como *transtorno autístico*, *autismo da infância*, *autismo infantil* e *autismo infantil precoce*, é o transtorno global do desenvolvimento mais conhecido. É uma síndrome comportamental com etiologias diferentes, na qual o processo de desenvolvimento infantil encontra-se profundamente distorcido (Gillberg, 1990; Rutter, 1996).

A primeira descrição dessa síndrome foi apresentada por Leo Kanner, em 1943, denominando-a inicialmente de *distúrbio autístico do contato afetivo*, que logo depois foi substituído por *autismo infantil precoce*. Kanner descreveu o caso de onze crianças que ele acompanhava e que apresentavam um quadro por ele considerado raro, no qual o comprometimento fundamental era a incapacidade para relacionamentos interpessoais, desde o início da vida (Kanner, 1943).

Desde então, o conceito de autismo têm apresentado uma evolução ao longo do tempo, modificando-se com base em pesquisas científicas, as quais identificaram diferentes etiologias, graus de severidade e características específicas ou não usuais, deixando então de ser considerado um quadro único e passando a ser visto como uma síndrome comportamental (Gillberg, 1990; Rutter, Taylor & Hersov, 1996). Embora ainda não haja um marcador biológico definitivo, alguns achados têm demonstrado particularidades nas áreas da genética e do funcionamento cerebral (Gupta & State, 2006).

Segundo o DSM-IV-TR (2002), as características essenciais do Transtorno Autista são a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado na interação social e na comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses.

O prejuízo na interação social recíproca é amplo e persistente. Pode haver um prejuízo marcante no uso de múltiplos comportamentos não-verbais (por ex., contato visual direto, expressão facial, posturas e gestos corporais, que regulam a interação social e a comunicação. Pode haver um fracasso no desenvolvimento de relacionamentos com pares que seja apropriado ao nível de desenvolvimento. Pode

haver, também, uma falta de busca espontânea pelo prazer compartilhado, interesses ou realizações com outras pessoas (por ex. não mostrar, trazer ou apontar objetos considerados interessantes). Uma falta de reciprocidade social ou emocional pode estar presente (por ex. não participa ativamente de jogos ou brincadeiras sociais simples, preferindo atividades solitárias ou envolve os outros apenas como instrumento ou auxílio mecânico). Os indivíduos com este transtorno podem ignorar as outras crianças, podem não ter a ideia das necessidades dos outros ou não perceber o sofrimento de uma pessoa (DSM-IV-TR , 2002).

O prejuízo na comunicação também é marcante e persistente, afetando as habilidades tanto verbais quanto não - verbais. Pode haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada, não acompanhados por uma tentativa de compensação por meio de modos alternativos de comunicação, tais como gesticulação em indivíduos não verbais. Em indivíduos que chegam a falar, pode existir um acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação, um uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou uma linguagem idiossincrática. Além disso, podem estar ausentes os jogos variados e espontâneos de faz-de-conta ou imitação social, apropriados ao nível de desenvolvimento (DSM-IV-TR , 2002).

A condição também é caracterizada por padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados. Isso toma a forma de uma tendência à impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário, e isto se aplica tanto a atividades novas como a hábitos familiares e a padrões de brincadeiras. È comum, também, haver resistência a mudança de rotina ou em detalhes do meio ambiente pessoal (CID-10, 1993).

Os indivíduos com Transtorno Autista podem apresentar uma gama de sintomas comportamentais, incluindo hiperatividade, desatenção, impulsividade, agressividade, comportamentos auto-lesivos (por ex. bater a cabeça ou morder os dedos, mãos ou pulsos) e, particularmente em crianças mais jovens, acessos de raiva (DSM-IV-TR , 2002).

Os comprometimentos nessas áreas estão presentes sempre antes dos três anos de idade, quando os pais, em geral, já percebem e preocupam-se com as limitações observadas, cada vez mais aparentes ao longo do desenvolvimento. Desse modo, observa-se uma dificuldade qualitativa de relacionar-se e comunicar-se de maneira usual com as pessoas, desde cedo na vida (Klin, 2006). Bebês e crianças jovens com autismo,

demonstram pouco interesse pela face humana; observam-se distúrbios no desenvolvimento da atenção compartilhada, apego e outros aspectos da interação social. Dessa forma, a criança pode não se engajar nos jogos habituais de imitação da infância, como a brincadeira de esconde-esconde; pode gastar um tempo descomedido explorando o ambiente inanimado quando estimulada pela fala incidental produzida pelos demais em sua proximidade. A exploração sensorial dos brinquedos e as habilidades lúdicas podem estar completamente ausentes. Assim, esses déficits são extremamente característicos e não se devem somente ao atraso do desenvolvimento (Klin, Jones, Schultz, & Volkmar, 2003; Schutz, 2005).

Além disso, os padrões usuais da aquisição da linguagem, como brincar com os sons e balbuciar, podem estar ausentes ou ser raros. Bebês e crianças jovens com autismo podem guiar a mão dos pais para obter um objeto desejado, sem fazer contato visual (Klin, 2006).

Crianças, de um modo geral, com grande *déficit* em sua habilidade de comunicação verbal podem requerer alguma forma de comunicação alternativa. A escolha apropriada do sistema depende das habilidades da criança e do grau de comprometimento. Mesmo crianças sem dificuldades de linguagem evidentes podem também requerer alguns sistemas potencializadores da comunicação, em certas situações. A maioria das crianças autistas apresenta dificuldades de compreensão de linguagem abstrata ou dificuldade para lidar com sequências complexas de instruções, que necessitam ser decompostas em unidades menores (Bosa, 2006).

Apesar do desenvolvimento motor quase sempre ser normal, essas crianças não exploram o ambiente como deveriam, ou quando o fazem parecem ser diferentes dos demais. A ausência de interesse por objetos e a falta de curiosidade sobre como alcançá-los e o que fazer com eles, tem sido uma característica importante observada por Martins, Preussler, & Zavaschi (2002). Além disso, pode apontar para eventuais dificuldades em períodos do desenvolvimento subsequentes desses indivíduos, com consequências para os demais e, particularmente, para o desenvolvimento linguístico/cognitivo.

Provavelmente, a dificuldade cognitiva básica que os sujeitos com autismo apresentam seja a que diz respeito ao ato de representar mentalmente (Beyer, 2002). Vygotsky (2007) refere que representar mentalmente significa apropriar-se de representações socioculturais, mediadas pela linguagem do grupo.

Tanto para Vygotsky (2007), quanto em Piaget (2003), desenvolver-se significa o aguçamento e a complexidade da capacidade de representação mental. Por isso, na compreensão dos atrasos severos de desenvolvimento, característicos da síndrome do autismo, a fragilidade na representação mental apresenta-se como um dos traços mais salientes.

A dificuldade da representação mental não se inscreve a situações de assimilação de conhecimento informativo ou em situações de aprendizagem formal, mas, talvez, mostra-se mais frágil exatamente na área que é mais identificada com o autismo ó o das relações humanas. Assim, a partir da premissa da inter-relação dos aspectos sociais, emocionais e cognitivos no pensamento e na aprendizagem, há nas crianças com autismo uma forma de quebra nesse encadeamento, isto é, a partir da dificuldade na representação mental em entender o que os outros estão pensando e sentindo, a criança com autismo não consegue interpretar cognitivamente as mensagens socioafetivas dos demais integrantes do seu grupo social (Jordan & Powell, 1999).

As vinculações aos objetos, quando ocorrem, diferem dos objetos transicionais habituais, no sentido de que os objetos escolhidos tendem a ser rígidos ao invés de fofos, característica essa geralmente preferida pelas crianças. Em geral. Além disso, é a classe do objeto, mais do que o objeto específico, que é importante, ou seja, a criança pode insistir em carregar algum tipo de revista com ela para todos os lugares (Klin, 2006).

Estudos epidemiológicos apresentam uma prevalência de aproximadamente 1 em cada 200 indivíduos (Klin, 2006), sendo esta quatro vezes maior em meninos do que em meninas. Somente no Brasil, embora não existam dados epidemiológicos estatísticos, é estimado pela Associação Brasileira de Autismo que aproximadamente 600 mil pessoas apresentam essa síndrome (Bosa & Callias, 2000), sem contar aqueles que não se enquadram em sua forma típica.

O autismo pode ocorrer em qualquer classe social, raça ou cultura, sendo que de 65% a 90% dos casos estão associados à deficiência mental (Gadia, Tuchman & Rotta, 2004). Crianças com funcionamento cognitivo mais baixo geralmente tendem a ser mudas e isoladas. Já em outro nível, a criança pode aceitar passivamente a interação, mas raramente toma a iniciativa para interagir. Enquanto em um funcionamento cognitivo mais alto é possível que a criança se interesse pela interação, mas o faz de modo bizarro (Klin, 2006). Sendo assim, as observações atualmente realizadas com

crianças autistas não correspondem a noção estereotipada que se tinha, de uma criança não comunicativa, isolada e incapaz de mostrar afeto. Bosa (2002) comenta que a ausência de respostas das crianças autistas deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, ao invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital. Nesse sentido, julgar que a criança é alheia ao que acontece ao seu redor restringe a motivação para investir na sua potencialidade para interagir.

Então, proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Desse modo, acredita-se que a inclusão escolar no ensino comum, possa oportunizar, a partir do convívio com crianças com desenvolvimento típico, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil. Assim, proporcionar os contatos sociais nesse contexto e favorecer o desenvolvimento destas crianças é imprescindível, na medida em que crianças com desenvolvimento típico convivam e também aprendem com as diferenças (Camargo & Bosa, 2009).

Nesse sentido, segundo Bosa (2006), a provisão precoce da educação formal no caso de crianças autistas, a partir dos dois aos quatro anos, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos, tem obtido bons resultados. Martins et al. (2006) salienta, também, a abordagem educacional no tratamento do autismo, aliado com terapias comportamentais, psicoterapia e psicofarmacoterapia, com o objetivo de reduzir os comportamentos mal-adaptativos e promover aprendizado, principalmente aquisição de linguagem e de outras habilidades sociais, que incluem os autocuidados.

O autismo, em grande parte dos casos, é uma condição que se estende por toda a vida. Os indivíduos com esse transtorno dificilmente podem viver de forma independente; necessitam sempre da família ou dos cuidados de uma instituição (Martins et al., 2002).

Alguns fatores indicam uma possibilidade melhor, tais como, quando a criança consegue falar até os cinco ou seis anos, apresenta um nível intelectual médio e uma boa resposta às intervenções educacionais. Entretanto, apenas um terço das crianças autistas consegue chegar à vida adulta e se tornar relativamente auto-suficientes (Martins et al., 2002).

Inclusão Escolar

A educação inclusiva é uma ação política, social, cultural e pedagógica, que está ocorrendo em âmbito mundial, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, sem qualquer tipo de discriminação, aprendendo e participando conjuntamente (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>).

Nesse sentido, a educação inclusiva passa a assumir um lugar principal na discussão sobre a sociedade moderna e o papel da escola na superação da ideia da exclusão, com o intuito de criar meios para superar as práticas discriminatórias. Assim, a construção de sistemas educacionais inclusivos, a ordenação de escolas e classes especiais passa a ser reavaliada, exigindo uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>).

No âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 refere como um de seus objetivos fundamentais o de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art 3, inciso IV). Expõe, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

O Estatuto da Criança e do Adolescente ó ECA ó Lei n . 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que ãos pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos, na rede regular de ensino.

Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990) e a Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas para as Necessidades Educacionais Especiais e Linha de Ação (UNESCO, 1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Esses documentos pressupõem o compromisso do Estado de promover uma melhoria no acesso à educação para todas as crianças, independentemente de quais sejam as suas necessidades de aprendizagem, e representam uma opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, e trazendo como desdobramento mudanças na legislação e nas diretrizes em nosso país.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ãintegração instrucional, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que ã (...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo, que os ditos

normais (p. 19). Ao reafirmar os propostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Em 1999, o Decreto n. 3.298, que regulamenta a lei n. 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial o ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, a resolução n. 2/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, que constitui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio. Essa resolução explicita de forma inequívoca a obrigatoriedade das escolas de receberem todos os alunos, tarefa pela qual elas devem se organizar. A partir de então, o número de crianças e adolescentes com deficiência e outras NEEs matriculados na escola regular aumentou, assim como as discussões a respeito da proposta de educação inclusiva.

O Plano Nacional de Educação ó PNE, lei n. 10.172/2001, destaca que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns de ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

E mais recentemente, em 2008, o Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ó MEC (2008), que tem como objetivo o acesso, a participação e

a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educativas especiais.

Dentro disso, a Educação Especial é conceitualizada como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades do ensino regular, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza todos os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem dos alunos (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>).

Assim, o ingresso do indivíduo à educação se dá na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa fase, através do acesso aos jogos e brincadeiras, o contato com formas diferenciadas de comunicação, a riqueza dos estímulos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, bem como a convivência com as diferenças, propiciam as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>).

Para atuar na educação especial, o professor necessita ter como base, na sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Isso possibilita ao profissional atuar no atendimento educacional, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atividade nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>).

Para Baptista, Vasques e Rublescki (2003), as observações teóricas e a prática educacional têm comprovado que, em alguma medida, o ingresso escolar proporciona efeitos significativos para algumas crianças com autismo; entretanto precisa-se ter cautela. É preciso considerar os diversos pontos de apoio necessários para potencializar esses efeitos. Em um estudo realizado por Goldberg, Pinheiro & Bosa (2005) foram identificadas preocupações quanto aos recursos humanos e materiais, falta de incentivo e valorização do professor, apontando para a necessidade de instrumentalizar o professor tanto a nível teórico quanto emocional.

Para Bosa e Goldberg (2007), a inclusão escolar de pessoas com autismo é algo possível, desde que baseada em uma revisão acerca do papel da escola e do conceito de educar, incluindo a sua diferenciação da dimensão clínica. Nesse sentido, o professor

tem direito de conhecer as particularidades do desenvolvimento desses indivíduos, através do acesso a essa condição. Busca-se, com isso, não um conhecimento encapsulado a partir de um diagnóstico sintomatológico, mas que sirva como uma âncora que dê sentido para as possíveis ações.

Relação professor-aluno com autismo

Para Silva (2005) a relação professor-aluno é um aspecto fundamental do processo de inclusão, uma vez que é a partir dessa relação que o respeito, a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar (p. 377). Essas autoras argumentam ainda que a construção de sistemas educacionais inclusivos requer relações interpessoais que sejam eficientes para todos os que apresentam necessidades educativas especiais, inclusive as que apresentam dificuldades de aprendizagem. Essa construção exige um processo de transformação do processo educacional, assim como da prática cotidiana de ensino exercida pelos professores.

Os dados encontrados por Singh (2006) e Vitaliano (2007) indicam um possível despreparo dos professores para o processo de inclusão em todos os níveis do ensino e a necessidade de se repensar a qualidade e os conteúdos abordados nos cursos de formação de professores. Para Vitaliano (2007), essa falta de interesse e despreparo dos professores está relacionada a um *déficit*, que pode ser observado nos currículos dos cursos de graduação, pós-graduação e programas de formação continuada para professores.

Além disso, a possibilidade de inclusão de crianças deficientes, lamentavelmente, ainda está associada àquelas que não implicam uma forte reestruturação e adaptação da escola (Tezzari & Baptista, 2002). Nesse sentido, Baptista e Oliveira (2002) observam que as crianças com prejuízos e *déficits* cognitivos acentuados, como psicóticos e autistas, não têm sido considerados em suas habilidades educativas. Assim, o fato de existirem poucos estudos sobre inclusão de crianças autistas na rede comum de ensino parece refletir esta realidade, isto é, que existem poucas crianças incluídas, se comparadas àquelas com outras deficiências. A literatura vem demonstrando que isso se deve, em grande parte, à falta de preparo de escolas e professores para atender a demanda da inclusão.

Diversos estudos têm apresentado a importância da formação de professores

com o objetivo de que estes profissionais desenvolvam atitudes genuinamente favoráveis à educação inclusiva (Omolette, Oliveira, Baleotti & Martins, 2005; Mendes, 2002).

Jordan (2005) também ressalta a necessidade de orientação aos professores, pois é a falta de conhecimento a respeito dos transtornos autísticos que os impede de identificar corretamente as necessidades desses alunos. Na medida em que o sujeito é visto somente sob o ângulo de suas limitações, a crença na sua educabilidade e possibilidades de desenvolvimento estará associada à impossibilidade de permanência deste sujeito em espaços como o ensino comum.

Em uma pesquisa realizada por Kristen, Brandt e Connie (2003), os pesquisadores examinaram o relacionamento entre professores de escola comum e 12 alunos com autismo de segunda e terceira séries e constataram que, nos casos em que os professores percebiam mais positivamente seu relacionamento com os alunos com autismo, o índice de problemas de comportamento dessas crianças foi menor, e elas foram socialmente incluídas na sala de aula. Nesse sentido, a atuação junto ao professor é fundamental para que a inclusão escolar aconteça de forma satisfatória. Bosa e Golberg (2007) salientam que o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento do aluno com autismo, à medida que é capaz, entre outras habilidades, de avaliar as necessidades, desejos e potencialidades educacionais dos alunos. Essa avaliação ultrapassa o nível de classificação, da atribuição de rótulo e da falta de compromisso com o estabelecimento de elos em um percurso educativo (Jiménez, 1997). Assim, a educabilidade desses sujeitos, requer uma postura reflexiva sobre as múltiplas facetas envolvidas nesse contexto, que vai desde a opção do professor pelo trabalho nessa área até o conhecimento das especificidades de desenvolvimento de cada sujeito com autismo.

Em um estudo realizado por Goldberg, Pinheiro e Bosa (2005) com professores de Educação Especial, os pesquisadores chegaram a conclusões preocupantes, como a opção de trabalhar nessa área nem sempre estar associada com o desejo e prazer, mas, em sua maioria, justificada por questões de acaso ou conveniência. Entre os argumentos, constavam questões salariais e oferta casual de cursos de capacitação nessa área. Essa forma de ingresso, ao contrário daqueles em que o desejo foi a mola propulsora da opção, parecia engessar a percepção que o professor tem sobre o aluno com autismo. Nesse caso, as dificuldades eram mais enfatizadas que as potencialidades

de desenvolvimento do indivíduo e as ações baseadas em expectativas geradas nas orientações externas, ou seja, os movimentos do professor eram mais dependentes de avaliações de outras pessoas do que baseados em sua capacidade de (re) conhecer o próprio aluno. Em outras palavras, a percepção do professor influenciava sua prática com os alunos.

Bosa (2002) comenta o quanto é importante observar a forma como esses indivíduos comunicam seus desejos e suas necessidades, ainda que de uma forma não-convencional. A autora ressalta o esforço que muitas dessas crianças autistas parecem desprender para lançar mão de ferramentas que as auxiliem a serem compreendidas pelas pessoas a sua volta.

No entanto, nos achados de Goldberg (2002), há um desconhecimento dessas habilidades que podem ser identificadas através de um olhar mais atento. Em seu estudo, através da análise do relato de alguns professores, a autora pode constatar que esses sujeitos são percebidos como pessoas que não tentam conversar com gestos... não se esforçam para dizer o que eles querem...ö. Nesse caso, a crença subjacente é de que o sujeito não basta e dispensa a relação com outras pessoas, por vontade própria. Segundo esse professor participante da pesquisa, ele gosta de se voltar para o mundo interno, daquela redoma que eles criam...ö. Para outro professor, esse mundo próprio existe porque a criança é muito insatisfeita, nunca se prende ... ela se desliga bastante...ö. Além disso, as evidências de desenvolvimento são compreendidas como eventuais e inesperadas.

Em um estudo realizado com professores, Baptista et al. (2003), reiteram que esses profissionais apresentam ideias distorcidas a respeito do aluno com autismo, principalmente quanto à (in)capacidade de comunicação. Sendo assim, essas concepções também parecem influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas acerca da educabilidade desses alunos. As dificuldades dos professores, de um modo geral, se apresentaram na forma de ansiedade e conflito ao lidar com o "diferente". Isso pode ser constatado no estudo de Goldberg et al. (2005), onde foi observado que o professor tendia a adotar estratégias, que de certa forma, inibiam a expressão dos sintomas autistas (ex. manter o aluno ocupado). Tal estratégia era utilizada mais como uma tentativa de dominar a própria insegurança do que como uma prática pedagógica, calcada nas necessidades do aluno.

Ainda nesse estudo (Goldberg et al., 2005) os professores manifestaram uma

tendência a centralizar suas preocupações em fatores pessoais como, por exemplo, medo e ansiedade frente à sintomatologia mais do que à criança em si. Baptista, Vasques e Rublescki (2003) salientam que muitos educadores resistem em trabalhar com crianças com transtornos de desenvolvimento, devido a temores em não saber lidar com a agressividade delas, o que, aliás, não é um comportamento prototípico do autismo, aparecendo em uma variedade de outras condições. Ideias preconcebidas e caricaturizadas sobre o autismo, principalmente a partir da mídia, influenciam as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos, afetando a eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades (Baptista, 2002).

Nesse sentido, Enricone e Golbberg (2007) colocam que a prática cotidiana com os alunos autistas, parece desmistificar as ideias e inferências caricaturizadas em relação a eles e transforma-se gradualmente em satisfação e descobertas. Entretanto, para isso ocorrer é necessário que se inaugurem novas formas de escuta, de olhar, de entendimento, valorizando-se e apostando-se no potencial do educando. Assim, alguns estudos têm demonstrado que quando isso ocorre e os professores estão adequadamente envolvidos no processo de inclusão é possível verificar importantes ganhos para o desenvolvimento de crianças com autismo incluídas no ensino comum.

Isso pode ser observado em uma pesquisa realizada por Serra (2004), que verificou os efeitos da inclusão em escola comum nos comportamentos de um menino de sete anos com autismo. Os resultados obtidos através de uma avaliação da dinâmica familiar e escolar e da própria criança mostraram que a inclusão trouxe benefícios para ela. Por exemplo, a criança apresentou melhora significativa da concentração nas atividades propostas, bom estabelecimento de relacionamento com os colegas e no comportamento de atender ordens. Além disso, constataram-se, ainda, efeitos positivos da inclusão na família, em função do maior investimento desta na aprendizagem da criança e um aumento na credibilidade nas potencialidades do filho. De forma similar, Yang, Wolberg, Wu e Kwu (2003), verificaram em Taiwan notáveis ganhos na interação social recíproca e simbólica de crianças com autismo que participaram de jogos e brincadeiras em grupo, sendo que o convívio escolar proporcionou essas oportunidades.

Dentro disso, Baptista, Vasques e Rublescki (2003) reiteram que as observações teóricas e a prática educacional têm confirmado que, em alguma medida, o ingresso escolar proporciona efeitos significativos para algumas crianças com autismo. Entretanto, é necessário que esses efeitos sejam vistos com cautela, pois é preciso

considerar os diversos pontos de apoio necessários para potencializar esses efeitos.

Portanto, Enricone e Goldberg (2007) acreditam que a inclusão escolar de pessoas com autismo é algo possível, desde que baseada em uma revisão acerca do papel da escola e do conceito de *educar*, incluindo sua diferenciação da dimensão clínica. Nesse sentido, defende-se o direito do professor de conhecer as particularidades do desenvolvimento desses sujeitos, através do acesso à informação sobre essa condição. Tenta-se com isso, não um conhecimento encapsulado a partir de um *diagnóstico* sintomatológico, mas como uma âncora que dê sentido para as possíveis ações.

Crenças do professor

As interações professor-aluno, geralmente iniciadas, mantidas ou concluídas através da mediação direta ou indireta do professor, constituem um momento privilegiado de concretização de seu pensamento pedagógico. Além disso, possibilitam a transmissão, intencional ou não, de suas crenças ou sentimentos sobre o aluno e o processo educacional, sobre as causas responsáveis pelo sucesso e fracasso dos seus alunos na escola, sobre seu próprio papel como professor, sobre a função da escola e tantos outros aspectos importantes do contexto escolar (Martini & Del Prette, 2002).

Na presente pesquisa, o conceito de crença será abordado sob o ponto de vista psicológico. Assim, o termo pode aparecer sob o nome de pensamento, representação, orientações cognitivas, teorias implícitas, saberes, além de valores, expectativas, perspectivas e atitudes. São todas categorias vistas como parte da cultura profissional do professor, e são o pano de fundo do contexto em que ele toma decisões diante de situações específicas e definem tanto o seu pensamento quanto sua ação (Pacheco, 1995).

Nesse sentido, as crenças educacionais são ideias e convicções a respeito de temas relacionados à Educação que se revelam, conscientemente ou não, nas ações dos professores (Raymond & Santos, 1995). Essas crenças influenciam o processo ensino-aprendizagem ao mediar as decisões pedagógicas e as interações que os professores estabelecem com seus alunos, funcionando como um filtro que os leva a interpretar, a valorizar e a reagir de diferentes formas diante dos progressos e dificuldades dos seus alunos, podendo, inclusive, induzir o comportamento real destes alunos em direção as

suas expectativas (Pajares, 1992). Assim, o professor irá interpretar a atuação de seus alunos tanto para o sucesso quanto para o insucesso escolar, de acordo com essas construções cognitivas (Pacheco, 1995). E de modo recíproco, o comportamento efetivo de um aluno será sempre e inevitavelmente mediatizado pelo que pensa e espera do seu professor, pelas intenções, as motivações e os interesses que lhe atribuem (Salvador, Alemany & Martí, 2000).

Há também um tipo de crença que vem sendo bastante estudado e que se tornou particularmente relevante para o contexto escolar. Criado por Bandura (2008), o conceito de auto-eficácia é um conjunto de crenças que uma pessoa tem a respeito da própria habilidade para alcançar metas em situações específicas (Bandura, 2008; Dembo & Gibson, 1984; Pajares, 1992).

A literatura documenta diversas descobertas de pesquisas que revelam os principais antecedentes das crenças de auto-eficácia dos professores, comprovando extensamente as proposições originais de Bandura a esse respeito. De acordo com Bandura (2008), as crenças de auto-eficácia resultam de um complexo processo de auto-persuasão, ou seja, o indivíduo processa a informação advinda de quatro principais fontes: experiências positivas de êxito em tarefas anteriores; experiências vicariantes, mediante a observação de outras pessoas com êxito em situações similares; persuasão verbal ou outras influências sociais que comunicam e convencem; e estados fisiológicos que sugerem julgamentos quanto à própria capacidade, força e vulnerabilidade. De todos esses fatores, são as reais experiências de êxito que propiciam o mais seguro incremento de auto-eficácia, sendo indispensáveis mesmo na presença das demais causas. Aliás, uma vez estabelecida numa pessoa a crença de auto-eficácia, eventuais experiências de fracasso não apresentam para ela uma ameaça significativa, a não ser em certas atribuições de causalidade pelo fracasso

Para Silva (2003), os professores são sujeitos de um tipo de fazer e saber permeado de crenças, que são produzidas no cotidiano e no não-cotidiano, e que podem ser consequência de um processo de alienação e de preconceitos. Também são sujeitos portadores de crenças que norteiam sua prática, que muitas vezes, promove o sucesso escolar. Os professores são hoje sujeitos de uma ação que aprenderam tanto ao longo da vida, na sua história como alunos e dentro da própria instituição quando de sua formação. Entretanto, nem sempre conhecemos que tipo de pensar tem o professor, que tipo de fazer ele pratica, onde e como ele construiu esse pensar e fazer.

Salvador et al. (2000) acredita que o professor se utiliza de uma gama de informações que parecem encontrar-se na origem das representações que constrói sobre seus alunos. Uma primeira fonte que os professores utilizam é a informação direta sobre as características e o comportamento dos seus alunos, obtida através da observação no decorrer dos primeiros contatos. A informação indireta chega por meio de outros professores, dos pais, dos relatórios orais ou escritos de serviços de suporte. Também, a organização do sistema educativo, que inclui informações como a idade média dos alunos e sua trajetória escolar são transmitidos ao professor seguinte, proporcionando, assim, um conjunto de dados que podem recair nas representações. A partir dessas informações, não necessariamente coincidentes, o professor constrói uma representação inicial. Essa impressão inicial pode ser mantida, ou não, pode ser modificada ou reforçada no futuro, na medida em que chega a se encontrar mais ou menos em contradição com as informações vindas da observação continuada desse aluno, que se produzirá no decorrer das atividades de ensino e de aprendizagem desenvolvidas em aula.

Além desses fatores variados e abundantes que podem influir nas expectativas que os professores criam sobre seus alunos, Salvador et al. (2000) também acrescenta que a reputação dos alunos transmitida por outros professores, o histórico escolar, o sexo, a aparência física, a classe social, a origem étnica, etc. também são levados em consideração. Embora tais fatores sejam confirmados, reforçados ou questionados no decorrer dos intercâmbios subsequentes que ocorrem na sala de aula, entre o professor e os alunos, as expectativas iniciais podem chegar a ser decisivas para o futuro da relação.

O conhecimento do professor relativo ao que ele pensa e crê é uma questão fundamental para refletir o trabalho educativo. As crenças são necessárias para atuarem de forma positiva, a fim de que os professores possam acreditar que há possibilidade de mudança, e que essa mudança aconteça a partir de atos concretos que eles intencionalmente realizam (Silva, 2003).

Dessa forma, o professor ao tomar decisões e escolher atitudes para resolver seus problemas em sala de aula, ele não apenas escolhe uma determinada forma de ação ou caminho a seguir, mas sim, ele avalia as alternativas estabelecendo critérios para selecionar a melhor opção. Faz-se, portanto, necessário que o professor esteja preparado para lidar com estas situações, pensando e analisando suas crenças, valores e teorias a respeito do processo de ensino-aprendizagem, o que lhe possibilitará reorganizar seu

pensamento, fundamentado numa base sólida de conhecimentos (Sadalha, 1998).

Sadalha et. al. (2005) acredita que o professor precisa de um embasamento, de um referencial que o guie nas suas atividades e durante o curso de seu papel profissional. No entanto, apesar de necessária, não se pode considerar a teoria suficiente para a execução de uma prática adequada. Estudar concepções e aplicá-las é algo muito importante, pois pode modificar a ação docente. Mas a transformação da prática, bem como a modificação de uma realidade já estruturada só é possível através da atuação. Porque é durante a ação que surgem os obstáculos, que são passíveis de mudança somente através de tentativas.

No entanto, Silva (2003) enfatiza que esse processo de transformação vai depender dos tipos de crenças (do pensar e do fazer) que a escola promove e como ela se movimenta dentro da sociedade. Quando não se conhece o que determina as próprias ações, também se desconhece quais as implicações decorrentes delas. Por isso que o trabalho educativo tem um papel humanizador na educação e isso pode ser imprescindível para a possibilidade de transformar a sociedade humana. Se o professor desconhece esse caráter de seu trabalho, o seu fazer e pensar é fragmentado e produz uma prática também fragmentada.

Os professores não são meros espectadores ou mercadorias, mas sujeitos da história e, como tal, precisam participar. Nesse sentido, a escola exerce um papel fundamental, pois pode lhe proporcionar essa consciência (Silva, 2002).

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1 Objetivo:

Investigar o papel das crenças do professor na relação com seu aluno com autismo.

2.2 Delineamento:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, empregando-se o método de estudo de caso único (Stake, 1994).

2.3 Participantes:

Participou desse estudo a professora de um aluno com autismo de uma escola privada de educação infantil da rede regular de ensino de Porto Alegre/RS, que participou de um estudo maior que investigou o papel da educadora de um aluno com autismo, na educação infantil (Sanini, 2010).

2.4 Instrumento e Procedimentos:

Foram analisados os dados da entrevista do estudo de Sanini (2010), realizada com a professora de um aluno com autismo na própria escola.¹ Nesta entrevista, foram investigados aspectos relacionados à percepção da professora sobre este aluno em relação ao seu desenvolvimento, aprendizagem, relacionamentos, expectativas e principais dificuldades encontradas no trabalho com este aluno.

2.5 Considerações Éticas:

Cabe destacar que este projeto faz parte de um estudo maior (Sanini, 2010), o qual foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e aprovado (Protocolo nº 2009/050).

2.6 Análise dos Dados:

Os dados da entrevista foram organizados com base no questionário aplicado. Esses dados foram analisados mediante Análise de Conteúdo (Bardin, 1977, p. 42), que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Cabe salientar que, dentre as várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo, a análise categorial foi empregada para trabalhar com os dados desse estudo. Os dados foram categorizados e discutidos com base em categorias geradas pelos dados do estudo.

CAPÍTULO III

¹ A fim de preservar a identidade dos participantes e por questões éticas a criança será identificada com a letra õXö e a professora com a letra õPö.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Abaixo consta uma matriz com as categorias que serão utilizadas na discussão dos resultados.

Matriz das Categorias

1. Percepções a respeito do aluno	1.1. aprendizagem / desenvolvimento
	1.2. relacionamento com colegas
	1.3. relacionamento com educadora
	1.4. adaptação na escola
	1.5. adaptação com outros professores
	1.6. adaptação em outros ambientes
2. Percepção da relação escola x família	
3. Dificuldades encontradas no trabalho com o aluno	
4. Expectativas em relação ao aluno	

1. Percepções a respeito do aluno:

1.1. Aprendizagem / Desenvolvimento

X iniciou na escola em 2005, mas somente em 2006 veio a se tornar aluno da professora P. já que a mesma havia se afastado da escola por um certo período. Como a entrevista do presente estudo se deu em outubro de 2007, a professora já vinha acompanhando o aluno há aproximadamente um ano. Durante esse tempo de convivência, a professora foi percebendo alguns progressos em seu desenvolvimento e aprendizagem, como pode ser verificado:

A fala evoluiu (...) muito, muito na fala (...) ele não falava nada, nada. (...) Aí eu perguntava pra ele e ele não falava, não fazia nem um gesto. (...) Até os alimentos, ele não pedia (...) eu tinha dificuldade em saber o que ele queria (...)

Segundo o DSM-IV-TR (2002) nos indivíduos com transtorno autista, há um prejuízo marcante e persistente na comunicação, afetando as habilidades tanto verbais quanto não ó verbais; podendo haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada, não acompanhados por uma tentativa de compensação por meio de modos alternativos de comunicação, tais como gesticulação em indivíduos não verbais.

No caso desse aluno, conforme o relato da professora, percebe-se que houve um atraso na aquisição da fala do menino, que na época, contava com três anos. Além disso, o aluno *õnão fazia nenhum gestoõ* para se comunicar, o que dificultava bastante a comunicação entre eles.

Associado ao desenvolvimento da linguagem, a produção gráfica do aluno, parece também ter tido uma evolução evidente, bem como uma maior exploração do material gráfico, conforme a professora relata:

(...) os desenhos também. Ele pegava só uma cor de canetinha, roxo ou preto. Agora ele usa todas as cores, ele desenha e explica o que tá desenhando. (...) já tá desenhando figuras. Se eu orientar ele, ele consegue desenhar (...) Se é um desenho orientado, tipo õHá, aqui vamos fazer o céuõ, aí ele vai lá e faz o céu, do jeito dele. õVamos fazer o chãoõ, ele faz o chão do jeito dele, e assim, orientando ele consegue, e às vezes ele também faz o Mickey, a Minnie, que ele gosta muito e ele desenha com todas as cores.

Martins et al. (2002) comenta que muitos autistas, apesar de terem um desenvolvimento motor quase sempre normal, não exploram o ambiente como deveriam, ou ainda apresentam uma ausência de interesse por objetos, bem como curiosidade sobre como alcança-los e o que fazer com eles.

Nesse sentido, o aluno foi desenvolvendo a curiosidade sobre o material gráfico que tinha a sua disposição, bem como foi explorando seu uso e dando uma finalidade adequada para o mesmo. Paralelo a isso, sua linguagem também foi se desenvolvendo, ao utilizar o desenho como um meio para estabelecer um contato verbal e afetivo com a professora.

Para Bosa (2006), a maioria das crianças autistas apresenta dificuldades de compreensão de linguagem abstrata ou dificuldade para lidar com sequências complexas de instruções que necessitam ser decompostas em atividades menores.

Dessa forma, pode-se pensar que o menino, em alguma medida, teve dificuldade em entender a sequência necessária para chegar a produzir um desenho ou uma figura em um espaço delimitado, como a folha de papel. No entanto, com a orientação da professora, no sentido de ajudá-lo no passo-a-passo da tarefa, ele pode concluí-la e dar-lhe um significado, utilizando-se da fala pra comunicar isso.

Ele fala espontaneamente [sobre o desenho que fez] sem perguntar. Então, às vezes, eu nem pergunto, aí ele mesmo diz. Geralmente é ele que fala primeiro, se eu perguntar: õO que tu tá desenhando aqui, X.?õ, ele não responde, ele fica quieto.

Conforme o DSM-IV-TR (2002), pode haver uma falta de busca espontânea pelo prazer compartilhado, interesses ou realizações com outras pessoas, tais como: não mostrar, trazer ou apontar para objetos que consideram interessantes.

Assim, podemos pensar que o menino, nessa área, conseguiu desenvolver sua habilidade em compartilhar espontaneamente com o outro, algo que realizou, como sua produção gráfica e isso lhe possibilita desenvolver a habilidade de interagir com os outros de forma mais adaptada.

Para Pajares (1992), as crenças dos professores influenciam o processo ensino-aprendizagem, ao mediarem as decisões pedagógicas e as interações que os professores estabelecem com seus alunos, funcionando como um filtro que os leva a interpretar, a valorizar e a reagir de diferentes formas diante dos progressos e dificuldades dos seus alunos, podendo, inclusive, induzir o comportamento real destes alunos em direção as suas expectativas. Assim, o professor, irá interpretar a atuação de seus alunos tanto para o sucesso quanto para o insucesso escolar, de acordo com essas construções cognitivas (Pacheco, 1995).

Pensando nisso, podemos supor que nos momentos em que o aluno mostrou para a professora o desenho que ele fez, ela acaba interpretando isso como uma forma encontrada pelo menino de estabelecer uma comunicação, o que acaba incentivando-a a interagir com ele, ao interpretar o comportamento dele dessa forma. Ou seja, ela desenvolve uma crença de que o aluno efetivamente está tentando estabelecer uma relação positiva com ela, o que a faz reagir, valorizando a iniciativa da criança.

Tem o futebol que ele tá participando, as aulas de música, ele tá participando, tá falando, em relação a escolha dos alimentos ele fala, são várias coisas, né.

Nessa fala da professora, pode-se presumir que, de um modo geral, ela tem percebido uma grande mudança no desenvolvimento do aluno, relacionado principalmente, a sua comunicação e interação social. E isso se deve, provavelmente, à crença da professora de que o menino tem um potencial a ser desenvolvido, pois ela consegue perceber a evolução que o aluno conseguiu durante esse período.

Nesse sentido, conforme comenta Silva (2003) as crenças do professor são necessárias para atuarem de forma positiva, a fim de que os mesmos possam acreditar que há possibilidade de mudança, e que essa mudança aconteça a partir de atos concretos que eles intencionalmente realizam.

1.2. Relacionamento com os colegas:

Em relação ao relacionamento de X com os colegas, a professora analisa que eventualmente ele demonstrou alguns comportamentos mais agressivos com eles, mas que estavam, principalmente, associados a situações em que o aluno não estava conseguindo comunicar de uma forma adequada que não queria contato com os colegas naquele momento, como a professora observa:

Já com os outros colegas tinha um pouco de atrito, deles chegarem e tocarem nele, ele não aceitava o toque, ele empurrava, dava tapa, não mordia, só dava o tapa para o outro parar, porque ele não falava nada, nada

Bosa (2002) comenta o quanto é importante observar a forma como esses indivíduos comunicam seus desejos e suas necessidades, ainda que de uma forma não-convencional, como observa a professora:

Só quando ele batia nos outros (...) ãNão precisa bater no amigo, ou se tu quer falar alguma coisa, tu fala ou tu mostra pro amigo, mas não precisa bater.

Nesse sentido, podemos pensar que a professora conseguiu perceber a intenção que o aluno tinha em estabelecer uma comunicação com os colegas, mas fazia isso de forma não usual, ou seja, necessitava se utilizar de ações agressivas ao invés de palavras ou gestos mais apropriados para se fazer compreender por eles.

Baptista et al. (2003) explica que alguns profissionais apresentam idéias distorcidas a respeito do aluno com autismo, principalmente quanto à (in)capacidade de comunicação. Sendo assim, essas concepções também parecem influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas acerca da educabilidade desses alunos, como pode ser verificado nessa fala:

Eu digo pra ele que a gente não pode bater nos amigos. Porque ele andava batendo também, que tem certas coisas que a gente não pode fazer, aí eu coloco ele sentado ou coloco no meu colo, eu converso com ele: ãOh, porque tu ta sentado aqui no colo da profe, tu sabe que tem coisas que a gente não pode fazerõ. Aí eu explico pra ele que a gente não pode bater nos amigos. Aí ele abaixa os olhos e eu tento levantar o rosto dele pra ele olhar nos meus olhos, mas ele não olha, ele fica com a cabeça abaixada.

Nesse trecho, fica também evidente que a professora percebeu o comportamento inadequado do aluno, devolvendo-lhe essa percepção, explicando ao menino a atitude inadequada que teve com os colegas, de forma firme mas afetiva. Com essa ação, fica claro, na prática pedagógica da professora, sua crença na capacidade de compreensão

do aluno para mudar suas atitudes.

Transcorrido um tempo, a professora percebeu que o aluno conseguiu se aproximar dos colegas de forma mais espontânea e afetiva, reconhecendo eles pelo nome e saudando-os no início das aulas.

(...) e agora ele fala o nome de todos e dá um beijo em todos. E, às vezes quando chega um colega, entrou um colega, os outros ficam quietos e ele: õOiö, ele dá ÷iø primeiro e depois eu ou os outros colegas dão ÷iø E é tão natural, ele é o primeiro a cumprimentar.

Conforme achados na literatura, as observações atualmente realizadas com crianças autistas, não correspondem a noção estereotipada que se tinha, de uma criança não comunicativa, isolada e incapaz de mostrar afeto (Bosa , 2002).

Já em relação aos momentos mais lúdicos, o menino oscila entre períodos de maior ou menor proximidade com seus pares, como a professora comenta:

(...) e pra todas as brincadeiras eles convidam ele, apesar de que muitas ele não brinca com eles, ele fica mais isolado, ele gosta de ficar lá sozinho (...) Ele brinca com os amiguinhos, ele brinca de carrinho, brinca de qualquer coisa.

Proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária e com desenvolvimento típico no ensino comum, possibilita o estímulo às suas capacidades na medida em que terão um modelo de interação mais adequado ao contexto social (Camargo e Bosa, 2009).

1.3. Relacionamento com a educadora:

Em relação ao relacionamento de X com a educadora, os dois pareceram conseguir desenvolver um bom vínculo, sendo que a professora nutriu um afeto especial pelo menino, conforme ela relata:

(...) porque eu gosto muito dele, aí eu já misturei o profissional como sentimental. (...) ele nunca bateu em mim (...)

Kristen, Brandt e Connie (2003), ao realizarem um estudo com crianças autistas, também constataram que nos casos em que os professores percebiam mais positivamente seu relacionamento com os alunos com autismo, o índice de problemas de comportamento dessas crianças foi menor e elas foram socialmente incluídas na sala de aula.

Esse vínculo que a professora tinha em relação ao aluno, também ficou evidente

quando ela se emocionou relatando as dificuldades do menino em se adaptar as aulas de futebol.

Daí dá pra ver bem a diferença [Nesse momento, a professora enche os olhos de lágrimas].

1.4. Adaptação na escola:

Em relação à adaptação do menino na escola, ele demonstrou uma série de dificuldades na época que começou a frequentar a escola, apresentando, até mesmo, comportamentos auto-lesivos, conforme observado pela professora:

Ele ficava ali, jogado no chão, tipo um bebezinho bem novinho, aí jogado no chão, com as mãos pra cima (...) Ele tinha o costume de bater com a cabeça na parede, ia rolando, rolando, rolando até encostar a cabeça na parede, rolando no chão e batia coma cabeça na parede. (...) Não demonstrava que doía (...) ou quando não podia fazer algo, que eu dizia ãñãõö pra ele, ele se jogava pra trás e batia coma cabeça ou se mordida (...)

Os indivíduos com Transtorno Autista podem apresentar uma gama de sintomas comportamentais, incluindo hiperatividade, desatenção, impulsividade, agressividade, comportamentos auto-lesivos, como: bater a cabeça ou morder os dedos, mãos ou pulsos (DSM-IV-TR, 2002).

X. apresentou também dificuldades de relacionamento com os colegas, conforme mostra a professora:

(...) Já com os outros colegas tinha um pouco de atrito, deles chegarem e tocarem nele, ele não aceitava o toque, ele empurrava, dava tapa, não mordida, só dava o tapa para o outro parar (...)

Nesse sentido, o ingresso do menino na educação infantil, provavelmente lhe gerou um impacto muito grande na sua rotina diária, se defrontando com uma série de situações e tendo que se relacionar com pessoas fora de seu círculo habitual de convívio.

Klin (2006) comenta que as crianças com autismo frequentemente possuem dificuldade em tolerar alterações e variações na rotina que se ocorrem podem evocar grande oposição ou contrariedade.

1.5. Adaptação com outros professores:

Em relação à adaptação com os outros professores, X. demonstrou uma boa adaptação com a professora de música, conforme observado por sua professora:

Com a professora de música ele já se adaptou, porque era no mesmo ambiente, aqui na escola. Mas ela que tinha que convidar ele, se deixar livre ele não faz, aí ela chama: ãVamos X.ö, aí ele vai.

Segundo a professora de X, isso de deveu, provavelmente, por dois aspectos: um deles porque essa aula foi dada no mesmo ambiente da escola, ou seja, não requereu a adaptação concomitante em outro local e, essa professora pareceu também ter tido um manejo diferenciado com ele, ao se dirigir especialmente a ele e orienta-lo a acompanhá-la até a sala.

Bosa e Golberg (2007) salientam que o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento do aluno com autismo, à medida que é capaz, entre outras habilidades, de avaliar as necessidades, desejos e potencialidades educacionais dos alunos.

Já em relação à Y, a outra professora de X, ele teve um episódio em que bateu nela, conforme relata a professora P.

Mas com a Y, teve um dia que ela disse ãnãoö pra ele e ele bateu nela (...)

Quanto a professora de futebol, ele está ainda em processo de adaptação. Visto que X tem pouco contato com ela, apenas uma vez por semana e por pouco tempo. Além disso, também pelo fato da professora ter pouco conhecimento sobre como trabalhar com uma criança autista, o trabalho fica mais difícil com o aluno

1.6. Adaptação em outros ambientes:

Em relação à adaptação do aluno em outros ambientes, podemos inserir nessa categoria, a aula de futebol, que acontecia fora da escola, onde os alunos necessitavam pegar uma Kombi para se deslocar até lá. A professora principal ia junto. Entretanto, por orientação da professora de futebol, ela tinha que permanecer mais distante dos alunos, sendo chamada somente quando haveria necessidade.

No futebol, no primeiro dia ele já bateu na professora. Era um lugar diferente, é um clube, agente foi de Kombi, mas no primeiro dia ele já bateu nela. Ele tá se adaptando com ela. Ele tava como no início, ele tá conhecendo o ambiente, então ele se jogava no chão, sempre com aqueles gestos das mãos, ou pega umas bolinhas no campo, aí a professora conversou com ele e ele saiu correndo. É um campo grande, aí ela deixou, ele jogou a cabeça contra a rede (...) Ele já foi três vezes lá, tá bem no início, e ele

acaba tendo o mesmo comportamento que ele teve na escola, no início, de adaptação. A gente vê a diferença quando ele sai, assim, não é o mundo dele. Eu fico um pouco separada deles porque a professora não quer que a gente fique junto, ela quer que a gente fique separado, ela chama caso precise de alguma coisa.

A partir desse relato, consegue-se perceber de forma mais evidente, como X apresentou dificuldades em se adaptar a novas situações e acabou apresentando comportamentos muito similares aqueles demonstrados no início de sua adaptação com a professora principal.

Os indivíduos com o transtorno autista podem demonstrar uma tendência a manifestar uma rigidez quanto à mudança de rotina ou em detalhes do meio pessoal, tanto em atividades novas como em hábitos familiares (CID-10, 1993).

2. Percepção da relação escola x família:

Em relação à categoria percepção da relação escola x família, a professora percebeu uma boa comunicação entre ambos, no sentido da família manter a escola orientada quanto à alimentação do filho, bem como em manterem um contato permanente, seja verbal ou por escrito sobre o menino.

Acho que é bom, a mãe dele sempre traz ele na escola. (...) Ele não pode comer várias coisas, nada que contém glúten, aí ela traz o lanche e a gente continua fazendo o que ela pede. Quando a irmã dele estava aqui também era tranquilo. (...) Muito participante. Quando ela não vem na escola, ela liga, fala coma diretora. Seguido pede pra gente fazer relatórios, até eu fiz um relatório agora (...) Ela sempre pergunta. Nem sempre é por escrito (...) Percebo isso como interesse por parte dela, é bem tranquilo, natural, não é nada forçado.

Em uma pesquisa realizada por Serra (2004), ele verificou os efeitos da inclusão em escola comum nos comportamentos de um menino de sete anos. Os resultados mostraram que a inclusão trouxe benefícios não só para a criança, mas para a família também, pois houve um maior investimento desta na aprendizagem da criança e um aumento da credibilidade nas potencialidades do filho.

3. Dificuldades encontradas no trabalho com o aluno:

Na categoria dificuldades encontradas no trabalho com o aluno, a professora ressalta a dificuldade do menino em aceitar limites.

Agora quando ele recebe um ãñãö: õHá, X. não pode mexer aíö (...) às vezes ele insiste, né. Ele sabe que ele tá errado, mas ele insiste. Aí quando eu falo de novo, aí ele fica brabo, e diz: õAí X.ö e se morde (...) e chora e aponta (...) e diz: õModeu, modeuö (...) chora que escorre lágrimas (...) Não dizendo ãñãö ele, ele fica muito bem o dia inteiro. Se não tiver o ãñãö ele fica tranqüilo.

Outra dificuldade que a professora encontrou era perceber as necessidades do aluno, conforme ela relata:

Eu acho assim, que ele é diferente dos outros, quer dizer, diferente não, mas os outros fala: õAí, eu to com dor, eu quero água, quero comer, quero desenho, eu quero um jogoö. Ele não falava isso, por mais que ele quisesse um jogo, ele não sabia como pedir. Aí eu perguntava pra ele e ele não falava, não fazia nem um gesto.

A professora apontou como uma dificuldade em relação ao aluno, não saber do diagnóstico de autismo, que lhe foi informado só mais tarde.

Eu não conhecia nada sobre o autismo. Pra mim foi uma... eu não sabia como reagir, né. (...) Melhorou um pouco depois que eu soube do diagnóstico. Não é que eu não soubesse lidar antes, mas tem certas coisas que ela explicou pra gente que a gente tem um pouco mais de paciência com ele, né. Porque o desenvolvimento dele é um pouco diferente dos outros. (...) porque no início a gente não sabia que ele era autista. (...)

Para Bosa e Goldberg (2007), o professor tem direito de conhecer as particularidades do desenvolvimento desses indivíduos, através do acesso a essa condição. Busca-se, com isso, não um conhecimento encapsulado a partir de um ãcarimboö sintomatológico, mas que sirva como uma âncora que dê sentido para as possíveis ações.

Eu não sabia nada sobre isso, aí, bem, vamos ver, vamos aos poucos ver como ele é, como ele age e foi indo assim. Fui vendo o comportamento dele e tem os comportamentos que a gente não entende, aí fica bem complicado em diferenciar, porque a gente não sabia o que ele tinha (...) Aí agora que ela (mãe) disse que é autismo mesmo.

De acordo com Bandura (1986), as crenças de auto-eficácia resultam de um complexo processo de auto-persuasão, ou seja, o indivíduo processa a informação advinda de quatro principais fontes, sendo que uma delas são as experiências positivas de êxito em tarefas anteriores, que propiciam o mais seguro incremento de auto-eficácia. Nesse sentido, mesmo a professora não sabendo do diagnóstico, que poderia ajuda-la a

nortear sua prática pedagógica, podemos supor que sua crença de auto-eficácia ajudou a mesma a conseguir estabelecer um bom relacionamento com seu aluno autista. Pois, conforme seu relato, no início, ela foi observando o comportamento de seu aluno, vendo como ele reagia, e assim foi construindo estratégias para lidar com ele, selecionando aquelas que tiveram mais êxito no manejo com o aluno.

Dessa forma, o professor ao tomar decisões e escolher atitudes para resolver seus problemas em sala de aula, ele não apenas escolhe uma determinada forma de ação ou caminho a seguir, mas sim, ele avalia as alternativas estabelecendo critérios para selecionar a melhor opção (Sadalha, 1998).

4. Expectativas em relação ao aluno:

Em relação à categoria **expectativas em relação ao aluno**, a professora apontou o desenvolvimento da linguagem do menino como uma das expectativas de progresso que ela tem em relação ao aluno:

De repente a linguagem... (...) Quando eu conto uma história pra ele, ele reconta a história, da maneira dele, e frases assim, quando eu falo pra ele, muitas vezes ele repete, né, certas coisas, repetindo, mas assim talvez ele aprenda também, com a repetição. Ele é de repetir e quando acontece alguma coisa ele relembra aquela frase e ele repete a frase (...)

Também comentou expectativas em relação ao desenvolvimento emocional do menino.

(...) acho que ele só tem a crescer, né. Também com toda a ajuda, ele está indo no psicólogo, acho que ele só tem a crescer.

Relatou, também, expectativas quanto ao desenvolvimento de uma maior autonomia por parte do aluno.

(...) mas já junto com os outros ele come sozinho, escova os dentes sozinho, toma água sozinho, pede água. Às vezes nem pede, vai lá pega o copo e se serve. Ele já tá mais independente, a cada dia parece melhor (...)

Assim, podemos inferir que a professora apresentou muitas expectativas em relação ao desenvolvimento do aluno, tanto em termos de sua autonomia, linguagem, bem como de seu aspecto emocional. Nesse sentido, esses aspectos foram salientados pela professora, pois ela sempre acreditou e apostou no potencial que o menino tinha para evoluir, o que provavelmente contribuiu para que o aluno conseguisse alcançar

importantes avanços em desenvolvimento.

Para Enricone e Goldberg (2007) a prática cotidiana com alunos autistas pode transformar-se progressivamente em satisfação e descoberta para o professor, a medida em que ele amplia novas formas de escuta, de olhar, de entendimento, valorizando-se e apostando no potencial do educando, proporcionando-lhe importantes ganhos em seu desenvolvimento.

CONCLUSÕES

O presente estudo investigou as crenças de uma professora da educação infantil na relação com seu aluno com autismo. Notou-se que o fato da professora não saber de imediato o diagnóstico do aluno, não comprometeu seu trabalho com ele, pois ela foi se utilizando de sua crença de auto-eficácia para ir selecionando algumas estratégias que ia tendo mais sucesso com o aluno e isso foi norteando sua prática pedagógica. Além disso, seu vínculo positivo e sua crença no potencial de desenvolvimento do aluno, principalmente em relação a sua capacidade de comunicação e interação social, podem ter servido como uma âncora para alavancar o crescimento emocional, social e cognitivo da criança. Podemos inferir também, que a crença desenvolvida pela professora sobre a capacidade de compreensão do aluno para mudar algumas atitudes inadequadas, principalmente aquelas relacionadas a manifestação de comportamentos auto e heteroagressivos, pode ter influenciado sua atuação, na medida em que ela passou a construir expectativas mais positivas em relação ao crescimento do aluno, tanto em termos de sua autonomia, como linguagem e desenvolvimento pessoal.

Nesse sentido, o trabalho veio de encontro aos objetivos propostos, pois permite apontar a importância que a influência da crença positiva do professor da educação infantil exerce na sua prática pedagógica com o aluno autista, norteando a qualidade da interação entre ambos e, por essa via, o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno.

Não obstante, as reflexões que este estudo suscita, é importante reconhecer que se trata de um estudo de caso, o que ressalta que os resultados apontados não podem ser generalizados. Assim, um importante encaminhamento para novas pesquisas nessa área seria a ampliação desse estudo dessa natureza com um maior número de sujeitos, no sentido de verificar quais as crenças dos educadores que exercem um maior impacto na

interação com o aluno com autismo

REFERÊNCIAS

- Associação Psiquiátrica Americana (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bandura, A. (2008). *A teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Baptista, C. R. (2002). Integração e autismo: Análise de um percurso integrado. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção* (pp. 93 -109). Porto Alegre: Artmed.
- Baptista, C. R., & Oliveira, A. C. (2002). Lobos e médicos: Primórdios na educação dos indivíduos diferentes. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção* (pp. 93-109). Porto Alegre: Artmed.
- Baptista, C. R., Vasques, C. K., & Rublescki, A. F. (2003). Educação e transtornos globais do desenvolvimento: Em busca de possibilidades. *Cadernos da APPOA*, 114, 31-36.
- Beyer, H. O. (2002). A criança com autismo: Propostas de apoio cognitivo a partir da teoria da mente. In C. Baptista & C. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção* (pp. 21-40). Porto Alegre: Artmed.
- Bosa, C. A. (2002). Atuais Interpretações para antigas observações. In C. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção* (pp. 21-40). Porto Alegre: Artmed.
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 47-53.
- Bosa, C. A. & Callias, M. (2000). Autismo: Breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13, 167-177.
- Bosa, C. A. & Goldberg, K. (2007). A educabilidade de sujeitos com autismo: mitos e controvérsias. In J. R. B. Enricone & K. Goldberg (Orgs.), *Necessidades educativas especiais: Subsídios para a prática* (pp. 75-83). Erechim: Edifapes.
- Brasil (1988). Assembléia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações.

- Brasil (1990). Ministério da Justiça. Secretária dos Direitos da Cidadania. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Brasil: Corde
- Brasil (1991). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8069/90. Brasília: Ministério da Criança/ Projeto Minha Gente.
- Brasil (1994). Ministério da Educação, Cultura e Desporto. Secretária Nacional de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF.
- Brasil (1994). Ministério da Justiça. Secretária dos Direitos da Cidadania. *Declaração de Salamanca e suas linhas de ação*. Brasil: Corde.
- Brasil (1999). Ministério da Justiça. Secretária Especial dos Direitos Humanos. Decreto Federal n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências*.
- Brasil (2001). Câmara de Educação Básica. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução nº 2/2001. Brasil, DF.
- Brasil (2001). Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasil: MEC.
- Brasil (2006). Ministério da Justiça. Secretária Especial dos Direitos Humanos. *Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiências*. Brasil: Corde.
- Brasil (2008). Ministério da Justiça. Secretária dos Direitos da Cidadania. *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Decreto lei n. 3.298, regulamenta a lei n. 7.853, dezembro de 1989, dispõe sobre a política, consolida as normas de proteção e dá outras providências.
- Camargo, S. P. & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia Social*. 21 (1), 65 ó 34.
- Organização Mundial de Saúde (1993). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Cid-10*. Porto Alegre: Artes Medicas.
- Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The elementary School Journal*, 86 (2), 173 ó 184.
- Enricone, J. R. B. & Goldberg, K. (2007). *Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para a prática*. Edifapes: Erechim.
- Gadia, C., Tuchman, R., & Rotta, N. (2004). Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, 80, 583 ó 594.
- Gillberg, C. (1990). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child*

Psychology and Psychiatry, 31, 991-119.

- Goldberg, K. (2002). *A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: Um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Goldberg, K., Pinheiro, L. R. S., & Bosa, C. A. (2005). A opção do professor pela área de educação especial e sua visão acerca de um trabalho inclusivo. *Perspectiva*, 107, 59 ó 68.
- Gupta, A. & State, M. (2006). Autismo: Genética. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 29-38.
- Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Jordan, R. (2005). Managing Autism and Asperger's syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*, 8, 104 ó 112.
- Jordan, R. & Powell, S. (1999). *Understanding and teaching children with autism*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2, 217-250.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 3-11.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R. T., & Volkmar, F. (2003). The enactive mind, from actions to cognition: Lessons from autism. *Philos Trans. R. Soc. Lond. B. Biol. Sci.* 1430, 345-360.
- Kristen, R., Brandt, C., & Connie, K. (2003). General education teachers' relationships with included students with Autism. *Journal of Autism and developmental disorders*, 33, 123-130.
- Martini, M. C. & Del Prette, Z. A. (2002). Atribuições de sucesso e fracasso escolar dos seus alunos por professoras de ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, 6(2), 149 ó 156.
- Martins, A., Preussler, C. M., & Zavaschi, M. L. S. (2002). A psiquiatria da infância e da adolescência e o autismo. In C. R. Baptista, C. A. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção* (p. 41-49). Porto Alegre: Artmed.
- Mendes, E. G. (2002). Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In M. S. Palhares & S. C. F. Martins (Orgs.), *Escola Inclusiva* (pp. 61 ó 85). São Carlos: EduFSCar.

- Omote, S., Oliveira, A. A. S., Baleotti, L. R. , & Martins, S. E. S. O. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação a inclusão. *Paidéia*, 15 (32), 387-396.
- Pacheco, A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's belief and educational research: Cleaning up a messy constructo. *Review educational Research*, 62 (3), 307 -332.
- Piget, J. (2003). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel.
- Raymond, A. M. & Santos, V. (1995). Preservice elementary teachers and self-reflection: How innovation in mathematicsw teacher preparation challenges mathematics beliefs. *Journal of Teacher Education*, 46, 58 ó 70.
- Rutter, M. (1996). Autism research: Prospectus and priorities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 257 - 275.
- Rutter, M., Taylor, E., & Hersov, L. (1996). *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches*. Oxford: Blackwell Science
- Sadalla, A.M.F.A. (1998). *Com a palavra, a professora: Suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea.
- Sadalla, A.M.F.A., Wisnivesky, M., Saretta, D., Paulucci, F. C., Vieira, C. P. E., & Marques, C. A. E. (2005). Partilhando formação, práticas e dilemas: Uma contribuição ao desenvolvimento docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 71 ó 86.
- Salvador, C. C., Alemany, I. G., & Martí, E. (2000). *Psicologia do ensino*. Artmed: Porto Alegre.
- Sanini, C. (2010). *Autismo e inclusão na educação infantil: Um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora nesse processo*. Unpublished Doctoral Dissertation Project. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Schultz, R. T. (2005). Developmental deficits in social perception in autism: The role of the amygdale and fusiform face area. *Int. J. Devl. Neuroscience*. 23, 125-141.
- Schmidtbauer, P. R. (1997). *Autismos*. São Paulo: Escuta.
- Serra, D. C. G. (2004). *A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: Desafios e processos*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Silva, C. S. (2003). Uma reflexão sobre o trabalho docente à partir da análise do

conceito de Crenças. *Psicologia ciência e profissão*, 23(2), 6 ó 13.

- Silva, M. R. (2005). *Análise bibliométrica da produção científica docente do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCAR: 1998 ó 2003*. Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, São Carlos.
- Sing, D. K. (2006). *Preparing general education teachers for inclusion*. Paper presented at the 29th teacher education division of the council for exceptional children an the second annual technology and media division joint conference, San Diego, CA.
- Stake, R. (1994). *Handboock of qualitative research*. Sage: Londres.
- Tezzari, M. & Baptista, C. R. (2002). Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação. Reflexões e proposta de intervenção* (pp. 145 ó 156). Porto Alegre: Artmed.
- Tezzari, M. & Baptista, C. R. (2002). Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: Reflexões e proposta de intervenção* (pp. 145-156). Porto Alegre: Artmed.
- Vitalino, C. R. (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores do curso de licenciatura para alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (3), 399- 414.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yang, T. R., Wolfberg, P. J., Wu, S. C., & Hwu, P. Y. (2003). Supporting children on the autism spectrum in peer play at home and school: Piloting the integrated play groups model in Taiwan. *Autism*, 7, 437 ó 453.

ERRATA

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
4	11	especiais?	especiais.
22	4	Matriz categorial	<i>Matriz Categorial</i>
32	16/17	pela sobre	pela professora sobre

