



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

AÇÕES DE PROFESSORES DE ESCOLAS REGULARES COM CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

GIULIA CALEFI GALLO
ORIENTADORA PROF. DR. ANA LÚCIA ROSSITO AIELLO

SÃO CARLOS
MAIO DE 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

AÇÕES DE PROFESSORES DE ESCOLAS REGULARES COM CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

GIULIA CALEFI GALLO¹
ORIENTADORA PROF. DR. ANA LÚCIA ROSSITO AIELLO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação Especial, área de concentração: Educação do Indivíduo Especial.

¹Bolsista CAPES

SÃO CARLOS
MAIO DE 2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G172a Gallo, Giulia Calefi
Ações de professores de escolas regulares com
crianças com transtorno do espectro autista / Giulia
Calefi Gallo. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
99 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Educação especial. 2. Autismo. 3. Educação
inclusiva. 4. Inclusão escolar. I. Título.

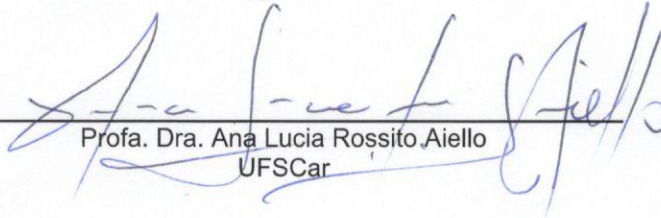


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Giulia Calefi Gallo, realizada em 25/05/2016:



Profa. Dra. Ana Lucia Rossito Aiello
UFSCar



Profa. Dra. Patricia Carla de Souza Della Barba
UFSCar



Profa. Dra. Tatiane Oliveira Zanfelicci
Uniararas

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela oportunidade de realizar este sonho.

Agradeço à minha professora orientadora Dra. Ana Lúcia pela parceria, todo conhecimento e ensinamentos a mim passados. Às Professoras Doutoras Patrícia Della Barba e Tatiane Oliveira Zanfelicci por aceitarem fazer parte deste momento tão importante da minha vida e carreira.

Aos meus pais Silvana e João por sempre me ensinarem a correr atrás dos meus sonhos e nunca desistir daquilo que eu acredito, aos meus irmãos Lê, Sá, Bru e Gi e meus cunhados Du e Mário por estarem sempre ao meu lado me apoiando e dando forças para seguir em frente, mesmo quando estávamos longe, foram a minha base. Agradeço ainda à minha sobrinha Cecilia mesmo tão pequena e sem compreender este processo me trouxe muita alegria, principalmente nos momentos difíceis.

Agradeço às escolas, professores e familiares das crianças participantes do estudo que permitiram que eu pudesse entrar e conhecer um pouco do dia a dia de cada um, assim tornando possível a concretização deste trabalho.

Agradeço aos meus amigos sempre tão presentes em minha vida, que, mesmo em minha ausência, entenderam o quanto era importante para mim esta dedicação, e mesmo de longe me ajudaram muito.

Agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa que permitiu a realização desta pesquisa.

Agradeço ainda a toda equipe Inclusão Eficiente pela parceria e incentivo, me dispensando quando foi necessário, entendendo a minha falta de tempo em determinadas situações e dando suporte para que eu pudesse concluir meu trabalho com êxito.

ACÇÕES DE PROFESSORES DE ESCOLAS REGULARES COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem como principais características os déficits de comunicação; de reciprocidade socio-emocional; de comunicação não verbal; e de desenvolvimento. Além disso, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; insistência no mesmo assunto; padrões ritualizados de comportamento verbal e não verbal; interesses fixos com foco ou intensidade incomuns. Apesar das pessoas com TEA serem consideradas pessoas com deficiência (Lei nº 12764) e estarem sujeitas às mesmas leis e possuírem o direito a estar incluída no ensino regular, isso ainda é muito incipiente no Brasil. Tendo em vista as características do TEA e o seu impacto nas interações em sala de aula, no despreparo dos profissionais em lidar com as especificidades do comportamento da criança com TEA em sala de aula, são encontradas na literatura sugestões de Práticas Baseadas em Evidências, apontadas como eficazes no ensino da criança com TEA. No entanto, devido à falta de estudos sobre o que os professores fazem com as crianças com TEA quando incluídas e se usam algumas dessas Práticas Baseadas em Evidências no Brasil, o objetivo deste estudo foi identificar as ações utilizadas pelos professores de salas regulares na intervenção com crianças com TEA. Foram participantes cinco professores de duas escolas regulares com alunos com TEA incluídos. Foram realizadas seis sessões de observação da interação de cada um dos professores com as crianças com TEA, com duração média de 40 minutos cada sessão. Toda ação do professor dirigida à criança com TEA era ditada para o gravador em voz baixa. Posteriormente, as falas foram transcritas na íntegra e nessas transcrições buscou-se identificar as ações utilizadas pelos professores tendo como base um protocolo. Estas observações foram analisadas por taxa de respostas de práticas utilizadas e descrição de um dia típico de interação professor-aluno com TEA. Os resultados apontaram que os principais comportamentos emitidos pelos professores em relação às crianças com TEA foram instrução geral para a sala; pergunta direta ao aluno (fisicamente distante); pergunta direta ao aluno (fisicamente próximo); instrução direta – dica verbal (fisicamente distante); instrução direta – dica verbal (fisicamente próximo); professor(a) oferece ajuda física; professor(a) oferece dica física (envolve dica gestual e dica através de modelo); professor(a) ignora comportamento da criança; professor(a) se aproxima fisicamente da criança; “contenção” física (segura no braço/mão/perna) para a criança não sair da sala/roda/atividade. Apenas um dos cinco professores oferecia atividades pedagógicas adaptadas para o aluno com TEA. Os professores utilizam das mesmas ações independentemente das necessidades ou não do aluno. Com isto, conclui-se a necessidade em modificar os olhares perante estas crianças, viabilizando mudanças nas ações e procedimentos utilizados com estas crianças em sala de aula a fim de promover aprendizagens.

Palavras-chave: Educação Especial, Autismo, Educação Inclusiva, Inclusão Escolar.

REGULAR SCHOOL TEACHERS ACTIONS WITH ASD AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

SUMMARY: The main characteristics of Autistic Spectrum Disorder (ASD) are deficits in communication, socio-emotional reciprocity, non-verbal communication and development. In addition, they present restricted and repetitive patterns of behavior, interests or activities, insistence on the same subject, ritualized patterns of verbal and nonverbal behavior, fixed interest with unusual focus or intensity. Although people with ASD are considered persons with disabilities (Act No. 12764) being subject to the same laws and possess the rights to be included in regular education, it is still a very incipient practice in Brazil. Considering the ASD characteristics and their impact on interactions in the classroom and the unpreparedness of the professionals dealing with ASD child behavior characteristics in the classroom, are found in the literature the Evidence-Based Practices, identified as effective in teaching children with ASD. However, due to the lack of studies that demonstrate the use of these Evidence-Based Practices in Brazil, the aim of this study was to evaluate the practices used by regular rooms teachers in interventions with ASD children. Five teachers from two regular schools with ASD students participated of the research. Six interaction observations sessions of 40 minutes each in average were made with each of the teachers and children with ASD. Every teacher's action directed at children with ASD was dictated in low voice to the recorder. Subsequently, the speeches were transcribed and those transcriptions sought to identify the actions used by teachers based on a protocol. These observations were analyzed by the rate of responses to the applied practices. The results showed that the main behaviors issued by teachers in relation to children with ASD were general instruction to the room; direct question to the student (physically distant); direct question to the student (physically close); direct instruction - verbal cue (physically distant); direct instruction - verbal cue (physically close); Teacher provides physical assistance; Teacher provides physical tip (involves sign tip and tip by model); Teacher ignores the child's behavior; Teacher physically approaching the child; "Containment" physical (safe in the arm / hand / leg) for the child does not leave the room / wheel / activity. Only one of five teachers offered educational activities tailored to the student with ASD. Teachers use the same actions regardless of the needs of the student. Consequently, it follows the need to modify the perspectives before these children, making possible changes in the actions and procedures used with these children in the classroom to promote learning.

Keywords: Special Education, Autism, inclusive education, inclusive school

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características dos professores.....	28
Tabela 2 - Características dos alunos com TEA.....	30
Tabela 3 - Comparação de idade, nível no CARS e número de comportamentos por sessão	54
Tabela 4 - Duração das sessões de observação em minutos.....	58
Tabela 5 - Número de comportamentos emitidos pelos professores em relação à criança com TEA por sessão de observação.....	59
Tabela 6 - Taxa de resposta por comportamento da professora A em relação ao João...	62
Tabela 7 - Taxa de resposta por comportamento da professora B em relação a Maria..	63
Tabela 8 –Taxa de resposta por comportamento da professora C em relação ao André	64
Tabela 9 - Taxa de resposta por comportamento da professora D em relação ao Pedro	65
Tabela 10 – Taxa de resposta por comportamento da professora E em relação a Joana	66
Tabela 11 - Taxa de comportamento por sessão.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades propostas pela professora A para alunos com desenvolvimento típico e TEA, assim como as atividades realizadas pelo João.....	37
Quadro 2 - Atividades propostas pela professora B para alunos com desenvolvimento típico e TEA, assim como as atividades realizadas pela Maria.....	39
Quadro 3 - Atividades propostas pelo professor C para alunos com desenvolvimento típico e TEA, assim como as atividades realizadas por André.....	41
Quadro 4 - Atividades propostas pelo professor D para alunos com desenvolvimento típico e TEA, assim como as atividades realizadas por Pedro.	43
Quadro 5 - Atividades propostas pela professora E para alunos com desenvolvimento típico e TEA, assim como as atividades realizadas pela Joana.	45
Quadro 6 - Descrição da quarta sessão de observação da professora A.....	48
Quadro 7 - Descrição da quarta sessão de observação da professora B.....	49
Quadro 8 - Descrição da sexta sessão de observação do professor C.....	50
Quadro 9 - Descrição da quinta sessão de observação do professor D.....	51
Quadro 10 - Descrição da quinta sessão de observação da professora E.....	52
Quadro 11 - Crianças com nível leve/moderado no CARS.....	55
Quadro 12 - Crianças com nível grave no CARS.....	56

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	10
2. REVISÃO DE LITERATURA	12
2.1 DEFINIÇÕES DE TEA	12
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	14
2.3 TEA E INCLUSÃO ESCOLAR.....	19
2.4 COMPORTAMENTOS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES.....	21
3. OBJETIVO	27
4. MÉTODO	28
4.1.COMITÊ DE ÉTICA	28
4.2 PARTICIPANTES.....	28
4.3. LOCAL	30
4.4. MATERIAIS.....	30
4.5 PROCEDIMENTOS	31
4.5.1. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	31
4.5.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	34
4.6. CÁLCULO DE FIDEDIGNIDADE	36
4.7. RESULTADOS	36
5. DISCUSSÃO	70
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
7. REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A	84
APÊNDICE B.....	85
APÊNDICE C.....	86
APÊNDICE D	91
APÊNDICE E.....	92
ANEXO A	97
ANEXO B	99

1. APRESENTAÇÃO

O presente trabalho discute a respeito da presença de crianças com TEA incluídas em escolas de ensino regular, o direito (garantido por lei) das mesmas de estarem incluídas na escola regular, o que e como os professores da rede regular de ensino fazem diariamente com estas crianças, como eles lidam com a inserção destas crianças no ambiente escolar.

Durante minha formação em Terapia Ocupacional tive o primeiro contato com o público com TEA, tendo vontade e curiosidade de aprofundar meus estudos sobre o assunto. Diante desta curiosidade ao escolher um tema para realizar o meu trabalho de conclusão de curso (TCC) optei por estudar crianças com TEA, e após pensar e refletir diversos temas, abordagens e contextos em que poderiam ser estudados relativos ao TEA, acabei optando por pesquisar a inclusão escolar de crianças que estavam no espectro.

Em uma pesquisa de campo entrevistei professores de escolas particulares regulares, de uma cidade de médio porte no interior de Minas Gerais, que tinham em suas salas de aula crianças com TEA incluídas. Os resultados mostraram que os professores tinham muita dificuldade em desenvolver estratégias facilitadoras da inclusão, mas mesmo diante das dificuldades eles demonstraram conseguir lidar com as necessidades das crianças com TEA priorizando as atividades de socialização. Por se tratar de uma pesquisa que foi feita apenas por meio de entrevista com os professores, surgiu à necessidade de observar e vivenciar momentos espontâneos em sala de aula para documentar a realidade dentro da sala de aula no dia a dia.

Diante desta demanda, optei por dar continuidade a este processo de investigação da inclusão escolar de crianças com TEA ingressando no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Ao ingressar no programa, depois de muitas orientações, leituras, reflexões e alguns ajustes no projeto de pesquisa, juntamente com minha orientadora decidimos pesquisar as práticas dos professores dentro das salas de aula de escolas regulares por meio de observação documentando o conhecimento dos professores quanto as Práticas Baseadas em Evidências (PBE) descritas na literatura como eficazes no ensino de crianças com TEA. Porém ao iniciar a coleta de dados, percebeu-se que estes professores não tinham conhecimento destas práticas e, portanto não as utilizavam

de forma sistematizada, dificultando que a coleta de dados fosse feita da forma como foi inicialmente pensada. Sendo assim, optou-se por observar o dia a dia da sala de aula e documentar o que estava sendo feito pelos professores. Apesar de não utilizarem as PBE como foram descritas na literatura, percebeu-se que as práticas utilizadas no dia a dia poderiam estar na base das PBE descritas pelos autores.

Assim sendo, trago um embasamento teórico sobre o TEA, abordando suas especificidades que podem acarretar tanto em situações positivas quanto negativas no processo de inclusão escolar, a depender da criança, escola e professores envolvidos; a educação inclusiva, o processo de inclusão, as dificuldades encontradas, os pontos positivos da inclusão e as leis que dão suporte a ela; e os comportamentos e práticas dos professores frente às crianças com TEA incluídas nas salas de aula regular e a necessidade de formação continuada para estes professores uma vez que a formação inicial não oferece respaldo teórico para trabalharem com crianças público alvo da educação especial.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 DEFINIÇÕES DE TEA

Atualmente existem dois manuais amplamente utilizados para classificar as doenças e deficiências. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) que está em sua quinta versão (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) e a Classificação Internacional das Doenças (CID) que está em sua décima versão (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2008) e ambos possuem classificações de autismo.

A CID derivou-se a partir de um sistema uniforme de classificação das causas da morte, que foi criado a partir do primeiro Congresso Estatístico Internacional. Esta classificação compunha quatro grupos: doenças epidêmicas; doenças locais dispostas de acordo com sua localização anatômica; doenças do desenvolvimento e doenças resultantes diretas da violência. Algum tempo depois a Associação Psiquiátrica Americana (APA), insatisfeita com a falta de classificação de doenças psiquiátricas na CID, publicou o primeiro DSM (VIANA, 2010), ambos os manuais vem sofrendo alterações nas classificações e critérios a fim de obterem maior aceitação, porém ainda nota-se diferenças conceituais entre os manuais.

O DSM-IV-TR (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002, p. 98) classificava o autismo como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), “esta seção abarcava Transtorno autista; transtorno de Rett; Transtorno Desintegrativo da infância; transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação”. Com o lançamento do DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), o TGD passou a ser classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), e todos os diagnósticos supracitados são agora definidos por TEA¹.

No DSM-V os critérios diagnósticos são presença de: déficits de comunicação, de reciprocidade sócio emocional, de comunicação não verbal e de desenvolvimento; de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; movimento

¹ Neste estudo serão utilizados os termos TEA (DSM-V) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) e autismo (DSM-IV-TR) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002) e (CID-10) (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2008), mantendo o termo original do referencial teórico utilizado.

motor estereotipado ou repetitivo; insistência em assunto do mesmo contexto; inflexibilidade em aderir a mudanças de rotina; padrões ritualizados de comportamento verbal e não verbal; interesses fixos com foco ou intensidade anormais; hipo ou hiperreatividade a estímulos sensoriais. Estes sintomas estão presentes desde a primeira infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Já na Classificação Internacional de Doenças – 10 (CID-10) usa-se a denominação Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), sendo o número do CID – 10 do TID F84. O transtorno invasivo se caracteriza por anormalidades qualitativas referentes às “interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (p. 246). Essas anormalidades comprometem o indivíduo em todas as situações, porém pode variar em grau, em circunstância e, normalmente, se manifestam dentro dos cinco primeiros anos de vida. Nos indivíduos com TID, o comprometimento cognitivo é comum, mas não necessariamente está presente. Esse diagnóstico tem como base os aspectos do comportamento da criança, independentemente da presença ou ausência de alguma comorbidade, como por exemplo, o déficit cognitivo. Em casos de presença da deficiência intelectual deve-se fazer um diagnóstico à parte (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2008).

Diferentemente do DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), a CID-10 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2008) especifica as características de cada tipo de transtorno incluído no TID separadamente. Entre estes transtornos tem-se: Autismo infantil; autismo atípico; Síndrome de Rett; Outro Transtorno Desintegrativo da infância; Transtorno de hiperatividade associado ao retardo mental e movimentos estereotipados; Síndrome de Asperger; Outros transtornos invasivos do desenvolvimento; Transtorno invasivo do desenvolvimento, não especificado. Isso diferencia claramente o TID do TEA, o que pode facilitar a compreensão de profissionais sobre as características do transtorno.

A etiologia do TEA ainda é pouco conhecida, mas existem estudos que mostram possíveis associações a bases neurológicas e alterações genéticas (BAIRD; CASS; SLONIMS, 2003). Porém, para alcançar uma resposta definitiva, seria necessária uma análise em diferentes níveis abrangendo desde o comportamento até a cognição, da

neurobiologia à genética, e as diversas interações entre estes fatores (KLIN; MERCADANTE, 2006). A prevalência da TEA em 2010 foi de 1:68 e apresentou variação entre os sexos, sendo 1:42 entre meninos e 1:189 entre meninas. (CDC, 2014).

2.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um modelo educacional que deve atender a todos de maneira igual, para que haja convívio e troca interativa entre os membros, sem qualquer tipo de segregação ou exclusão, abrindo espaço a um novo olhar para o sistema de educação (RECHICO; MAROSTEGA, 2002). Além disso, inclusão escolar é garantida por leis, decretos e tratados que afirmam a obrigatoriedade da inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares.

Brevemente, exemplos dessas leis são:

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei Nº9.394/1996) reafirma o que já estava garantindo na Constituição Federal, que o atendimento educacional especializado deve ser garantido as pessoas com necessidades educacionais especiais preferencialmente nas escolas regulares (BRASIL, 1996).
- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) diz que a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola regular atuando de forma articulada com o ensino comum, sendo capaz de atender pessoas com todo tipo de deficiência, favorecendo a aprendizagem, valorizando as diferenças e acima de tudo atender as necessidades educacionais de todos os alunos, independente de suas particularidades (BRASIL, 2007).

Especificamente em relação ao TEA, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 decreta que a pessoa com TEA é uma pessoa com deficiência, e considerada como tal para todos os efeitos legais. Assim são aplicados à pessoa com TEA todos os direitos e obrigações previstos na Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e na legislação pertinente à pessoa com deficiência. A lei garante que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito do indivíduo com

TEA à educação, que deve ocorrer no ambiente inclusivo desde a educação infantil até o ensino superior (BRASIL, 2012).

A legislação nacional garante que todas as pessoas devem ter acesso à educação na rede regular de ensino, em salas de aula comuns, independentemente de sua condição física e/ou cognitiva (BELIZÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2013) como o autismo.

Tratando-se especificamente da inclusão de alunos com autismo, a Lei 12.764/2012 diz que a formação dos professores deve dar condições a estes profissionais para que possam construir conhecimentos que levem a práticas educacionais as quais possibilitem o desenvolvimento sócio cognitivo dos alunos com TEA (BRASIL, 2012).

O Plano Nacional de Educação (2014) é um documento do Governo Federal, o qual consta 20 metas as quais devem ser atingidas em 10 anos a respeito da educação. Em relação às pessoas com deficiências o Plano visa universalizar o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede de ensino regular com sistema inclusivo (BRASIL, 2014).

Em 2015 foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Lei Nº 13.146, de 06 de Julho de 2015), a qual decreta que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem [...] É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 7).

Diante deste movimento de inclusão nota-se um considerável aumento nas matrículas de alunos público alvo da educação especial em escolas regulares. Em 2013 houve um aumento de 2,8% das matrículas em escolas regulares, se comparado com os dados de 2012, passando de 820.433 para 843.342 alunos matriculados (BRASIL, 2013). Porém, para que o atendimento educacional das crianças com alguma deficiência

seja de qualidade, são necessárias determinadas ações, tais como orientação da equipe escolar, assim como dos demais alunos; conscientizar a necessidade de um professor de apoio; capacitação para professores, coordenadores e gestores (CORREA NETO, 2013).

Um dos principais fatores para a educação ser inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas peculiaridades. A escola inclusiva deve atender a todas as necessidades, acomodando tanto as crianças com deficiência, como as que não necessitam destes cuidados, adaptando-se às estratégias²de ensino (UNESCO, 1994). Para que haja inclusão escolar é necessária à criação de novos contextos escolares, para que todos possam independente de suas condições, participarem juntos da escola (BELIZÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2013). A inclusão não deve enfatizar a deficiência e sim ter por objetivo a valorização dos papéis deste indivíduo, tanto singulares quanto sociais, considerando que são construtores das próprias relações sociais (GOMES; GONZALEZ REY, 2008).

Entende-se a importância da inclusão escolar de crianças com TEA pelo fato delas terem a oportunidade de conviver com outras crianças de mesma idade. Isso abre inúmeras possibilidades para estimular suas capacidades interativas, diminuindo as chances de isolamento, visto que a interação entre pares é a base para o desenvolvimento de qualquer criança, incluindo as autistas (CAMARGO; BOSA, 2009). As crianças com deficiência têm um convívio social restrito a poucas relações interpessoais, e o progresso dessas relações de convívio social acontece quando elas começam a frequentar o ambiente escolar (PEIXOTO, 2013).

Principalmente porque a escola é um ambiente fortalecedor das experiências sociais de crianças com TEA ela cria oportunidades para que essas crianças interajam com seus pares, o que pode contribuir para novas aprendizagens e o desenvolvimento de novos comportamentos (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013), dependendo da capacidade de flexibilidade das crianças com TEA.

Indivíduos com TEA geralmente apresentam alteração na capacidade de flexibilidade, podendo variar o nível de inflexibilidade de acordo com a gravidade do quadro. Porém com a presença de ambientes favoráveis ao desenvolvimento alguns indivíduos podem melhorar esta capacidade. Assim, a inclusão escolar é uma excelente

²Nomenclatura utilizada pela Unesco.

maneira de acolher estas crianças (RIVIERI, 2001). Mas, para que a inclusão ocorra, e não fique apenas na inserção é preciso haver mudanças de olhar e postura sobre a deficiência. Isso quer dizer que talvez seja necessário haver uma reformulação nos moldes dos sistemas de ensino, de maneira que este possa atingir a todos independentemente da deficiência ou não. É preciso haver melhoras nos atendimentos, tanto de alunos que são públicos alvo da educação especial, como para os alunos com desenvolvimento típico (BELIZÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2013). Portanto, a inclusão na escola regular é possível desde que ocorram adaptações para o atendimento do aluno. Tais adaptações devem envolver procedimentos flexíveis, adaptações nas ações pedagógicas e nos procedimentos que ocorrem em sala de aula (LAGO, 2007), além de leis e bases teóricas que apoiem a inclusão.

Mesmo diante de leis e teorias que favoreçam a inclusão, sabe-se que na prática existe uma grande dificuldade em efetiva-las. Silveira, Emuno e Rosa (2012) salientam alguns dos aspectos responsáveis por dificultar o atendimento destas crianças. Entre eles estão: o baixo número de profissionais de apoio; a não disponibilização de materiais e recursos didáticos para a prática educacional de alunos com deficiência; a necessidade de aumentar o contingente de profissionais que atendam as instituições escolares de acordo com a demanda dos alunos e da equipe e, por fim, dificuldade de comunicação entre profissionais da saúde e da escola. Além disso, professores e demais profissionais devem lançar um olhar crítico sobre as propostas educacionais.

É fundamental para esse processo que os professores e demais profissionais revejam as propostas oferecidas, uma vez que o método de ensino tem sido aplicado igualmente a todos. No entanto, é necessário considerar as diferenças dos indivíduos, valorizando a singularidade destes. Porém, o atual sistema educacional não tem estrutura capaz de atender as peculiaridades dos indivíduos, uma vez que considera as necessidades dos alunos de maneira geral, sem olhar as particularidades. Com isso, propõe-se que sejam consideradas e percebidas as necessidades individuais dos educandos, para que se desenvolvam estratégias de ensino-aprendizagem atingindo a todos de maneira eficaz (CRUZ, 2009).

Uma grande preocupação entre os professores de salas regulares é como ensinar de maneira eficaz os alunos com alguma deficiência presentes em salas de aula comuns. A inclusão destas crianças em salas regulares ainda é nova e desconhecida para os

professores, já que a maioria deles não foi treinada para educar estas crianças. Em geral os professores se queixam de que não foram preparados para trabalhar com educação especial e que simplesmente não são capazes. Além disso, queixam-se em relação à: superlotação das turmas; adaptações curriculares necessárias; necessidade de atendimento individual e de métodos específicos para educação inclusiva (CAPELLINI; MENDES, 2007). Portanto, o atual sistema de educação somente sofrerá transformações na prática, quando as ideias, métodos e compromissos se modificarem, mesmo diante de teorias, leis, decretos e imposições já em voga (TEZANI, 2008).

Além dos documentos legais (BRASIL, 1996, 2007, 2012, 2014, 2015; UNESCO, 1994) que “garantem” o acesso das crianças com deficiência em salas de aula do ensino regular, para caracterização da inclusão é necessário certificar-se de que as crianças incluídas além de frequentarem a escola, participem das atividades propostas e tenham aquisição de conhecimento. É preciso identificar as barreiras que impedem esta aquisição do conhecimento para depois eliminá-las, podendo ser: a organização da escola, o prédio, o currículo, a maneira como se ensina e até as barreiras atitudinais das pessoas envolvidas neste processo de inclusão (AINSCOW, 2010).

Isso nem sempre ocorre, por exemplo, em uma pesquisa de campo (GOMES; MENDES, 2010) professores de escolas regulares afirmaram que 90% das crianças incluídas não acompanhavam o conteúdo ensinado, a pesquisa releva ainda que 80% das crianças incluídas tinham um auxiliar em sala, porém estes estagiários eram estudantes de segundo grau, isto é, não tinham preparo para lidar com as crianças com TEA, o que as distanciavam das funções educacionais, correndo-se o risco de se tornarem apenas cuidadores. Os autores apontaram a necessidade de capacitações e supervisões para tais estagiários. Entre 40% e 60% dos professores participantes da pesquisa relataram receber algum tipo de apoio e orientação, entretanto, estas orientações eram ocasionais sendo pouco efetivas. Em relação à permanência em sala de aula, nos 2º e 3º ciclo 30% e no 1º praticamente 50% dos alunos permanecia na sala somente “às vezes”, o que pode ter influenciado para a baixa aprendizagem e pouca participação nas atividades escolares. A pesquisa mostra a falta de preparo, formação e recursos das escolas envolvidas, uma vez que as crianças encontram-se inseridas na escola, porém os profissionais não se sentem preparados, demonstrando que as crianças não participam das atividades como os colegas, absorvendo os conteúdos de maneira insatisfatória.

Diante do exposto, verifica-se a necessidade de implementação de estratégias de ensino específicas, mudanças nas ações, nos olhares e paradigmas a fim de melhorar o aprendizado destas crianças, caracterizando uma inclusão escolar e não inserção no âmbito da escola regular.

2.3 TEA E INCLUSÃO ESCOLAR

As características peculiares do comportamento dos indivíduos com TEA descritas acima levam a presumir que a inclusão de um aluno com TEA em sala de aula regular pode tornar o dia a dia um desafio para os professores e seus colegas. Dito de outra forma, ao incluir a criança autista na escola regular, ela poderá apresentar algumas dificuldades de comportamento e de aprendizagem diante dos seus pares e de seus professores. As dificuldades serão principalmente em interação social, contato, comunicação e alguns comportamentos específicos do autismo. Estas características irão interferir nos relacionamentos da criança com os colegas e professores, podendo ser muitas vezes, tal interação, negativa (PEDROSA, 2010). Assim, os professores devem observar o aluno a fim de compreender suas limitações, traçar objetivos e prioridades flexíveis diante das potencialidades apresentadas e dos interesses desses alunos, considerando, inclusive, os recursos disponibilizados pela escola (BRIDI; FORTES; BRIDI FILHO, 2006).

Obviamente, os professores devem realizar essas tarefas para todos os alunos, tanto os com desenvolvimento típico quanto com os incluídos. Especificamente no caso de alunos com TEA incluídos essas tarefas podem ser ainda mais difíceis e desafiadoras. Portanto, é necessária bastante cautela na inclusão do aluno em uma escola comum e há pesquisadores que afirmam não ser a inclusão aplicável a toda criança com TEA, enquanto outros afirmam que a criança com TEA pode se beneficiar da inclusão.

Por exemplo, para Matos e Nuernberg (2011), a inclusão de crianças com autismo no contexto da escola regular faz-se necessária, pois amplia as possibilidades de trocas e interações sociais das crianças com TEA com as demais crianças, podendo além de melhorar sua interação social haver melhoras no processo de comunicação. Porém, é necessário haver mediações específicas por parte dos profissionais envolvidos neste processo, relacionando sempre as características específicas de cada criança.

Por outro lado, Serra (2008, p. 115) afirma que “a inclusão não pode ocorrer por meio de um manual ou pela força de documentos políticos”. A autora salienta que apesar da existência de documentos que conduzem a inclusão escolar, o governo deveria oferecer condições concretas para a efetivação da inclusão e que esta não deve acontecer somente para cumprir as leis, sendo assim considerado por ela um desrespeito das particularidades do indivíduo. Para ela, a educação especial não deve deixar de existir, mas sim passar a ser um aliado como apoio a educação regular.

Visto que as crianças com TEA apresentam dificuldades de interação social e dificuldades de explorar o ambiente de maneira voluntária como as demais, o processo de inclusão escolar destas crianças deve ser cautelosamente planejado e executado, uma vez que este pode ser seu primeiro contato social formal com pares (BRASIL, 2003).

Faz-se necessário a utilização de recursos que deem o máximo de apoio ao desenvolvimento da criança. As características, já citadas, presente em crianças com TEA dificultam a exploração das suas relações com o ambiente e com as pessoas, limitando o seu contato com o mundo que as cercam, e diminuindo suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 2003).

Para obter sucesso no ensino de novos repertórios e competências a estas crianças, é necessário fazer uso de um ensino estruturado, para aumentar sua autonomia frente às atividades de vida diária. Um exemplo dessa estruturação é o uso de agendas ou roteiros de antecipação, preferencialmente com imagens reais. Isso auxilia na estruturação das atividades a serem trabalhadas com as crianças (BRASIL, 2003).

A literatura (DELLA BARBA; MINATEL, 2013) aponta algumas possibilidades de estratégias a serem utilizadas na escola regular para que haja uma efetiva inclusão escolar de crianças com TEA, sendo estas: uso de pistas visuais para organização de rotina; reforçar e refletir os pontos positivos e as conquistas; adaptação de material escolar, bem como uso de Tecnologia Assistiva; promover autonomia e independência oferecendo o mínimo possível de auxílio nas atividades de rotina; flexibilização do currículo e planejamento escolar; antecipação de situações desconfortáveis para a criança evitando desorganização da mesma; dar funcionalidade a estereotípias; ter um auxiliar em classe para facilitar e ampliar as relações interpessoais.

Mesmo diante das dificuldades apresentadas, a criança com TEA tem o direito da inclusão em escolas regulares garantido por lei. E essa educação inclusiva implica

em uma reestruturação do sistema de ensino, uma vez que o foco não deve ser centrado na pessoa com deficiência, mas sim em dar condições para que os alunos possam ter aprendizagem adequada, independentemente de ter alguma deficiência ou não (TEZANI, 2008).

2.4 COMPORTAMENTOS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Acredita-se que além de leis que garantam o acesso das crianças com TEA à escola, seja necessário investir em formação continuada dos professores, pois as leis por si só não garantem práticas pedagógicas inclusivas. É de suma importância que os professores estejam capacitados a desenvolver estratégias que favoreçam o processo de inclusão (SERRA, 2008).

Ainda há muito receio por parte dos profissionais e professores em atuar frente às crianças autistas tanto por desconhecer o desenvolvimento do indivíduo com TEA, quanto por estar diante da frustração de não ter a resposta esperada à intervenção com este aluno (BRIDI; FORTES; BRIDI FILHO, 2006).

Este receio e insegurança podem estar ligados à falta de formação específica destes professores, pois segundo Favoretto e Lamônica (2014) a formação dos pedagogos não oferece respaldo teórico sobre deficiências e possíveis dificuldades encontradas pelas crianças. Professores se queixam da falta de capacitação da equipe escolar; de uma equipe multidisciplinar para dar suporte técnico; que a criança faça acompanhamento em reabilitação; de um professor auxiliar em sala de aula; e cooptação familiar (CUNHA; ZINO; MARTIM, 2015).

Lindsay, et al (2013) sugerem que os professores necessitam de mais informações de apoio por meio de treinamentos formais e informais, workshops e recursos de sensibilização da deficiência. Além das escolas enfatizarem o trabalho em equipe para atender as necessidades das crianças com TEA para desenvolver soluções efetivas que reforçam a inclusão.

Quando questionados em relação à formação e informação quanto ao TEA, professores de salas regulares afirmaram buscar leituras e realizar capacitações, porém salientam que se não houver um profissional de apoio para auxiliar a criança em sala de aula, mesmo com acesso a estas informações e capacitações não é suficiente para uma inclusão de qualidade (CUNHA; ZINO; MARTIM, 2015).

Diferenças de comportamento entre professores que tem pós-graduação na área de educação especial e professores sem formação específica nesta área são claras. Em uma pesquisa realizada por Farias, Maranhão e Cunha (2008), os professores com pós-graduação mostravam-se conectados com a criança, interagindo e oferecendo atividades que estimulavam a criança com TEA. Ao contrário, professores sem a especialização não tinham ações direcionadas a criança incluída, além de mostrar também insatisfação em trabalhar com este público. Com isso parece não haver inclusão efetiva dos alunos com TEA, aparentemente apenas inserção em sala de aula.

Para atingir de fato os alunos inseridos, é necessário haver melhoras na interação interpessoal do professor com os alunos e no ensino/aprendizagem destas crianças. No entanto, os professores afirmam ter dificuldades com os comportamentos destas crianças, e dificuldade em atingir o desenvolvimento neuropsicomotor, raciocínio e autonomia dos alunos (PIMENTEL; FERNANDES, 2014). Mas apesar de terem opiniões favoráveis ao processo de inclusão, eles parecem não conseguir desenvolver atividades e atitudes tão eficazes quanto às de outros profissionais como professores de educação especial e psicólogos escolares (SEGALL; CAMPBELL, 2012). Com isso, a inclusão das crianças com TEA pode não ser completa e não reverter em aprendizagens da criança.

Ainda em relação à falta de preparo destes professores, Nunes e Lemos (2009) em pesquisa de estudo de caso de observação com um menino de cinco anos com autismo e características de hiperlexia, afirmaram que o aluno passava a maior parte do tempo realizando atividades isoladas as quais não tinham nenhum tipo de relação com as que estavam sendo realizadas pelos colegas. As autoras afirmaram ainda que a professora não proporcionava nenhuma atividade adaptada para o aluno com TEA e em contrapartida, oferecia atividades que não se relacionavam as atividades realizadas pelos colegas e ainda mostrava-se despreparada em lidar com seus comportamentos, não conseguindo aproveitar as potencialidades da criança para incluí-la nas atividades. Citam por exemplo que o aluno era o único da turma que sabia ler e em um momento observado pela pesquisadora, a professora estava entregando os crachás para a turma e o aluno com TEA estava sentado ao lado dela lendo os nomes dos colegas em voz baixa. A professora poderia ter explorado a potencialidade do aluno solicitando que ele entregasse os crachás, estimulando a leitura e socialização do aluno incluído, porém

segundo relatos das autoras, a professora parecia não se mostrar satisfeita em atuar com um aluno de inclusão.

Favoretto e Lamônica (2014) aplicaram um questionário com 38 professores de ensino pré-escolar realizando uma sondagem sobre a experiência destes professores a respeito do TEA. Quando questionados a respeito de adequação de conteúdo e estratégias de ensino, 81,58% destes professores afirmaram que sempre tem necessidade de adequar o conteúdo a ser ensinado à criança com TEA e 72,32% sempre tem necessidade de adequar estratégias. A respeito de se sentirem preparados para intervir positivamente em alterações de comportamento, socialização e comunicação, a maioria dos professores disseram saber como intervir somente ocasionalmente (entre as opções sempre, ocasionalmente e nunca). O que pode então levar a conclusão de que eles não estavam preparados para atender este público e que não dispunham de estratégias para inclusão de fato. Mas, vale destacar: cada vez mais crianças com TEA estão sendo incluídas. Então, o que fazem os professores de escola regular quando têm uma criança com TEA incluída?

Acredita-se que uma das maneiras de proporcionar aos alunos com TEA inclusão eficaz, é utilizar estratégias específicas para atingir melhores níveis de aprendizado destas crianças, fazendo com que elas estejam de fato incluídas na escola e não apenas inserida no contexto físico. No entanto, essas estratégias podem variar de acordo com a escola, o professor e o aluno.

Diante da realidade de cada escola e das características únicas de cada aluno, o professor deve adaptar novas estratégias que auxiliem e melhorem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem destes alunos incluídos. Isso porque “a possibilidade que cada aluno traz e os objetivos traçados no projeto político-pedagógico de cada escola é que fará com que a educação seja de qualidade para todos” (BELIZÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2013, p.138).

As estratégias de ensino devem estar voltadas para auxiliar o aluno a organizar, elaborar e integrar informações, bem como serem orientadas para planejamento, monitoramento e regulação do próprio pensamento e manutenção de um estado satisfatório para aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2001). Algumas práticas propícias à escolarização de crianças com deficiência foram descritas por pesquisadores, sendo elas: adaptação curricular; elaboração de relatórios de avaliação e plano de ensino capaz

de atender as demandas (NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013). Os currículos adaptados dão base e suporte para a criança compreender e executar de maneira favorável as atividades desenvolvidas pelos colegas, uma vez que a adaptação curricular deve ser feita especificamente para cada aluno, diante das suas potencialidades e dificuldades, bem como os relatórios, que dão suporte para os professores refletirem suas práticas abrindo espaço para mudanças.

Além disso, em relação aos comportamentos dos professores, Whalon e Hanline (2013) elencaram algumas práticas Baseadas em Evidências como eficazes para serem aplicadas com crianças com TEA, tanto em ambiente escolar como em situações de terapia e que valorizam as aprendizagens acadêmicas, de comunicação e social de crianças com TEA incluídas. São consideradas Práticas Baseadas em Evidências, intervenções que pesquisadores comprovaram ser eficazes por meio de pesquisas científicas (THE NATIONAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT CENTER, 2014).

Na lista de Práticas Baseadas em Evidências de Whalon e Hanline (2013) para ensinar crianças com TEA entre outras crianças com deficiências, estão (uma descrição completa dessas práticas encontra-se no Anexo A):

Reforçamento diferencial;
Treinamento de tentativas discretas;
Extinção;
Avaliação funcional do comportamento;
Modelação;
Instrução e intervenção mediada por pares;
Treino de resposta pivotal;
“Uso de dicas”;
Reforçamento;
Interrupção ou redirecionamento da resposta;
Grupo estruturado de brincadeiras;
Análise da tarefa;
Modelagem por vídeo;
Suportes visuais.

Visto o movimento de inclusão, com documentos e estudos específicos a favor da inclusão, pode-se ainda perguntar qual a importância de pesquisar/estudar as

estratégias de intervenção dos professores com as crianças com TEA. Conforme deliberado pela Resolução CNE/CEB Nº. 2 de 2001 no Art. 2º os alunos têm direito a matrícula em escolas de ensino regular e as escolas são responsáveis por se adequarem ao atendimento destas crianças, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade (BRASIL, 2001). Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) afirmam que houve considerável aumento na inclusão de crianças com TEA em escolas regulares, com considerável diminuição da presença destas em escolas especiais. Assim, faz-se necessário saber e entender o que os professores têm feito com/por estas crianças que chegam às escolas regulares uma vez que tais crianças com TEA estão presentes em sala de aula regular.

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) afirmaram ainda que esta passagem da escola especial para a regular vem acontecendo de modo gradual e que apesar de muitas famílias aderirem à inclusão, ainda há receio e desconfiança quanto à efetividade da inclusão, tanto por parte dos pais como dos professores. As práticas educacionais comumente utilizadas tem resultado em pouco efeito na escolarização destas crianças, uma vez que no geral, os professores desconhecem as características específicas para o ensino da criança com TEA e as Práticas Baseadas em Evidências eficazes para lidar com este público.

Há poucas pesquisas que mostrem a inclusão de crianças com TEA, sob o enfoque de comportamentos e estratégias dos professores frente à intervenção com crianças com TEA, havendo cada vez mais necessidade de documentar as práticas inclusivas com este público (BELIZÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2014). Enfocar os comportamentos emitidos pelos professores em relação à criança com TEA pode ser um ponto de partida necessário para a elaboração de capacitações mais eficazes futuramente.

Dentre a literatura consultada, observa-se que a maioria dos estudos utilizou como método de coleta de dados a entrevista e /ou questionário com professores e demais profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar (NUNES; LEMOS, 2009; SEGALL; CAMPBELL, 2012; PIMENTEL; FERNANDES, 2014; CRUZ, 2009; LAGO, 2007; LINDSAY, et al, 2013; GOMES; MENDES, 2010; FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014; CAMARGO; BOSA, 2009; SERRA, 2008); cinco estudos realizaram revisão de literatura (WHALON; HANLINE, 2013; BELIZÁRIO

FILHO; LOWENTHAL, 2013; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; SERRA, 2008; SILVEIRA; EMUNO; ROSA, 2012), um estudo fez intervenção (CAPELLINI; MENDES, 2007), um dos referenciais é um documento oficial do Ministério da Educação (BRIDI; FORTES; BRIDI FILHO, 2006) e apenas cinco destes referenciais (NUNES; LEMOS, 2009; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; CRUZ, 2009; LAGO, 2007 e PEDROSA, 2010) fizeram uso de observação em ambiente escolar. Destaca-se a importância deste método, pois por meio dele pode-se ter uma visão ampliada dos reais acontecimentos dentro de sala de aula.

Os autores que utilizaram de observação nas escolas (NUNES; LEMOS, 2009; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; CRUZ, 2009; LAGO, 2007 e PEDROSA, 2010) vivenciaram as realidades das salas de aula, podendo concluir que a falta de relação das atividades propostas pelos professores para as crianças com TEA com as atividades propostas para as demais crianças pode estar ligada a formação dos professores, assim como que os métodos são aplicados igualmente para todas as crianças independente de suas particularidades e ainda que para uma real inclusão faz-se necessário mudanças nos olhares, nas ações pedagógicas e nos procedimentos instalados em sala de aula.

Assim, tendo em vista as características do TEA e o seu impacto nas interações em sala de aula; o despreparo dos profissionais em lidar com as especificidades do comportamento da criança com TEA em sala de aula; a determinação da lei nº 12764 na qual a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência e está sujeita as mesmas leis, ou seja, ela tem direito a estar incluída no ensino regular; a existência de estratégias educacionais baseadas em evidências apontadas na literatura como eficazes no ensino da criança com TEA; e por fim a falta de estudos que demonstrem ou não o uso dessas práticas Baseada em Evidências no Brasil traçou-se os objetivos deste trabalho.

3 OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi identificar as ações realizadas pelos professores de salas regulares na intervenção com crianças com TEA.

4 MÉTODO

O presente estudo é uma pesquisa de caráter quantitativo com delineamento descritivo, que se caracteriza pela observação em salas de aula regulares que tenham crianças com TEA incluídas.

4.1. COMITÊ DE ÉTICA

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos. A confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes foram garantidos pelo sigilo de seus nomes sendo estes substituídos por letras e nomes fictícios. Além disso, a coleta de dados só foi iniciada após a aprovação do Comitê, com parecer número 882.970 (Anexo B).

4.2 PARTICIPANTES

Esta amostra foi de conveniência, sendo que todos os participantes foram indicados pela Secretaria de Educação da cidade em que a pesquisa aconteceu. Os participantes da pesquisa foram cinco professores de ensino regular, sendo três professores do ensino fundamental e dois da educação infantil e seus respectivos alunos com TEA incluídos.

Os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo e os professores serão representados por letras. Os professores A, B e E são do sexo feminino e C e D do sexo masculino. As demais características serão apresentadas na Tabela1.

Tabela1 - Características dos professores

PROF.	IDADE /SEXO (F OU M)	TEMPO DE ATUAÇÃO (ANOS)	TEMPO DE ATUAÇÃO COM TEA (ANO:MESES)	ANO/ ALUNOS POR SALA	ESCOLA
A	52/F	30	7:5	2º/ 25	EMEF
B	33/F	6	0:5	3º/ 25	EMEF
C	32/M	5	0:5	4º/ 31	EMEF
D	37/M	7	2:5	MATERNAL II / 9	EMEI
E	43/F	15	0:5	ETAPA (PRÉ) II/ 19	EMEI

A idade média dos professores era 39,4 anos, sendo que o mais novo tinha 32 e a mais velha 52. O tempo médio de atuação era 12,6 anos, sendo que a professora com mais experiência tinha 30 anos de profissão e o professor menos experiente cinco anos. Em relação à experiência com crianças com TEA a média foi de 2,3 sendo que a professora A apresentava mais experiência (sete anos e cinco meses). Outros três professores (B, C e E) tinham experiência de cinco meses. Chama atenção o número de crianças por sala de aula, ou seja, a relação do número de adultos para o número de crianças. O professor C era responsável sozinho por 31 crianças, sendo uma delas autista, enquanto que o professor D era responsável por nove crianças (um autista incluído).

Em relação à formação destes professores, todos os cinco eram formados em pedagogia. A professora A não tinha nenhum curso de pós-graduação, apenas fez alguns cursos de curta duração, nenhum em educação especial ou relacionado ao autismo. A professora B possuía pós-graduação em educação infantil, o professor C contava com uma pós-graduação em ética, valores e cidadania na escola. O professor D fez uma pós-graduação em psicopedagogia e mestrado em educação infantil e a professora E havia cursado pós-graduação em psicopedagogia. Entre os cinco professores participantes, nenhum tinha curso de formação voltado à educação especial ou especialização em autismo.

As crianças participantes dos professores citados foram cinco alunos com diagnóstico de TEA. Os nomes dos alunos apresentados são fictícios mantendo o sigilo de identidade das crianças. As demais características serão apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2- Características dos alunos com TEA

CRIANÇA	IDADE (ANOS)	ANO	PROF.	DIAGNÓSTICO	CARS
JOÃO	9	2°	A	CID-10: F84.5 Síndrome de Asperger	32,5 – leve/moderado
MARIA	10	3°	B	CID-10: F84.0 Autismo Infantil	47,5 – grave
ANDRÉ	10	4°	C	CID-10: F84.3 Outro Transtorno desintegrativo da infância	31 - leve/moderado
PEDRO	3	MATERNAL II	D	CID10- F84 Transtornos globais do desenvolvimento	42 - grave
JOANA	5	ETAPA (PRÉ) II	E	Não constava na ficha da aluna	30,5 - leve/moderado

A média de idade entre as cinco crianças foi de 7,4, sendo que as duas crianças mais velhas tinham 10 e a mais nova, três anos. Três crianças frequentavam o ensino fundamental e duas a educação infantil. Cada uma das crianças possuía um diagnóstico e escore no CARS diferente (conforme pode ser visto na Tabela 2), o que pode acarretar em diferenças comportamentais observadas ao longo da coleta de dados.

4.3. LOCAL

O estudo foi realizado em duas escolas de ensino regular da rede Municipal de uma cidade de grande porte do interior do Estado de São Paulo (segundo IBGE (2000) cidade grande é aquela com mais de 500 mil habitantes), sendo uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e a outra Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). As observações foram realizadas nas próprias escolas, em sala de aula, biblioteca, parquinho de areia, playground, casa de boneca e pátio.

4.4. MATERIAIS

Os materiais utilizados para a coleta de dados durante a observação foram: gravador de áudio; caneta; diário de campo; pasta para arquivo e folha de registro criado pelas

próprias pesquisadoras com base em Bentzen (2012), para guiar os principais pontos a serem observados. A folha de registro (apêndice A) continha espaço de identificação do aluno, da escola, do professor, data de observação, horários de início e término, quem realizou a observação, número de alunos em sala de aula e professores, atividade geral proposta, assim como espaço para representação gráfica do ambiente físico e para anotações gerais.

4.5 PROCEDIMENTOS

4.5.1. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisadora realizou treino de observação em outro ambiente, neutro em relação ao local no qual a pesquisa foi realizada, com o objetivo de treinar as habilidades necessárias para observação.

A observadora fez contato com uma escola particular da cidade em que esse treinamento foi realizado, explicou os objetivos da pesquisa e a necessidade de realizar treino das observações. A direção da escola autorizou a entrada da pesquisadora na escola com dias e horários previamente marcados com as professoras que foram observadas. Foi realizado treino em uma sala de educação infantil onde havia um aluno com TEA incluído e uma sala de ensino fundamental com um aluno com síndrome de Down incluído. Primeiramente a pesquisadora agendou os horários com as professoras de acordo com a rotina da sala e foram realizadas oito sessões de observação, quatro com cada professora. Nestas sessões a pesquisadora entrava na sala de aula e mantinha-se de modo discreto, sentada ao fundo da sala, em posição que fosse possível observar os alunos incluídos e acompanhar as interações das professoras com eles. A pesquisadora ditava para um gravador as interações que envolviam a professora e a criança. Posteriormente, os áudios foram transcritos e analisados em conjunto com a orientadora da pesquisa, apontando possíveis mudanças e melhoras nos registros das observações.

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas da UFSCar para a realização desta pesquisa, foi feito contato com a Secretaria de Educação da cidade em que a pesquisa foi realizada.

Ao aprovar a realização da pesquisa nas escolas municipais, a Secretaria de educação fez contato com os diretores das escolas informando da visita da pesquisadora. A Secretaria indicou para a pesquisadora duas escolas municipais, sendo uma de educação infantil e outra de ensino fundamental. Em cada escola indicada havia três crianças com diagnóstico de TEA incluídas, cada uma com um professor diferente, totalizando também seis professores.

Em um primeiro instante, a pesquisadora entrou em contato com os diretores por telefone agendando um horário para uma reunião, separadamente com cada diretor. Nesta reunião a pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa e solicitou conversar com os professores para convidá-los a participar da pesquisa. O convite foi feito separadamente para cada professor. Entre os seis professores convidados, todos aceitaram participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após o aceite dos professores, foi feito contato com os pais das crianças com TEA incluídas. Esse contato com os pais foi realizado de maneira diferente em cada uma das escolas, de acordo com a disponibilidade dos pais. Na escola de ensino fundamental foi realizada uma reunião com as três mães juntas, na qual foram explicados os objetivos da pesquisa, a forma como seria realizada a coleta de dados, além de esclarecer toda e qualquer dúvida das mesmas. As três mães aceitaram que seus filhos participassem da pesquisa, assinando o TCLE. A escola de educação infantil optou por enviar o TCLE pela agenda dos filhos; um dos alunos não compareceu as aulas em praticamente todo o semestre, não sendo possível enviar o TCLE; logo este aluno e a professora foram excluídos da pesquisa. Os outros dois pais dessa escola aceitaram que seus filhos participassem da pesquisa e assinaram o TCLE.

Após todos os professores e pais aceitarem participar da pesquisa, os professores passaram para a observadora os cronogramas de cada sala, com os dias e horários de cada disciplina e os professores deixaram a observadora à vontade para ir à escola sem ser necessário agendamento prévio. Normalmente, entre uma sessão de observação e outra a observadora e os professores se comunicavam caso houvesse mudanças nos horários.

Por motivos de consultas a médicos, atendimento com fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros profissionais, reforço em escolas especiais e as dificuldades

peçoais das famílias, os alunos com TEA do ensino fundamental faltavam com muita frequência às escolas, fato esse que atrasou a coleta dos dados, sendo que algumas vezes a observadora foi à escola e as crianças não estavam presentes. Além das faltas dos alunos, outro fator que também influenciou para que a coleta demorasse a ser finalizada foi greve dos professores, que durou quinze dias. As sessões de observação ocorreram de Março a Junho de 2015.

O diagnóstico de TEA não foi feito pela pesquisadora. A pesquisa foi realizada com professores de alunos que já possuíam o diagnóstico fechado. Por se tratar de uma pesquisa do âmbito escolar, a pesquisadora aceitou crianças que tinham registrado em sua ficha outras nomenclaturas além de TEA, pois em geral, o diagnóstico é dado por médicos, visto que estes utilizam a CID-10 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2008) para classificar. Apenas o Childhood Autism Rating Scale (CARS) (SCHOPLER; REICHLER; RENNER, 1988) foi aplicado pela própria pesquisadora após finalizar as sessões de observação em sala de aula, tendo por base as observações realizadas em sala de aula.

Durante o processo da coleta de dados nas sessões de observações, a rotina da pesquisadora resumiu-se em chegar à escola, se dirigir a sala de aula; cumprimentar o (a) professor(a) e crianças, entrar na sala e sentar em uma carteira no fundo da sala em que fosse possível observar a criança com TEA e a interação do(a) professor(a) com a mesma, sem interferir no andamento das atividades. A observadora esforçou-se para manter-se de forma discreta em sala na maioria das vezes, porém em alguns momentos as crianças demonstraram curiosidade a respeito de sua presença em sala. Ao acomodar-se, a observadora preenchia a folha de registro com informações básicas e o conteúdo da observação foi registrado por descrição narrativa em áudio. Foram realizadas seis sessões de observação com duração média de 40 minutos cada. Ao finalizar a observação a pesquisadora se despedia da professora e crianças e ia embora. O critério de encerramento das sessões de observação foi por atividade. Optou-se por esperar a atividade que estava acontecendo na sala no momento da observação terminar para encerrar a observação. Houve dias em que a criança precisou ir embora antes do horário, ou mudança no cronograma (sem aviso prévio a observadora), sendo necessário interromper a observação mesmo antes de a atividade terminar.

Ao pensar nas sessões de observação, a pesquisadora havia planejado filmar a sala de aula, para que pudesse rever as situações inúmeras vezes, a fim de realizar uma análise baseada em antecedente, comportamento e consequente. Porém por motivos éticos não foi possível filmar as crianças, sendo necessário realizar a observação com descrição narrativa.

A descrição narrativa é definida por Bentzen (2012) como um método formal de registro de comportamento. A estrutura e controle da descrição narrativa são determinados por detalhes rigorosos. É necessário saber com antecedência quando, onde, quem e por que se pretende observar; trata-se de um registro rico, detalhado e contínuo do comportamento durante algum período. É uma forma de registro contínuo cujo principal objetivo é ter uma análise detalhada e objetiva, sem interpretações ou inferências. Destaca-se a importância de descrever os comportamentos e não apenas mencioná-los; além dos comportamentos é necessário também descrever o ambiente em que a observação ocorre.

No início, a pesquisadora colocou-se no propósito de tentar observar o(a) professor(a) em interação com a criança com TEA em dias da semana e horários diferentes, na tentativa de presenciar diversos momentos da rotina da sala e diferentes conteúdos. Porém, nem sempre foi possível cumprir com este propósito uma vez que Maria e André faltavam muito à escola, comparecendo apenas as terças e quintas-feiras, limitando as possibilidades de observação; a professora A não seguia uma rotina fixa, sendo que em cada semana ela ministrava um conteúdo em dia e horário diferente da semana anterior; e os horários da professora E também eram limitados devido à presença de outros professores em sala em determinados dias e horários.

4.5.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após coletar os dados em forma de áudio, foi realizada transcrição de cada sessão de observação para posterior análise. As transcrições foram realizadas logo após os registros, evitando acumular mais de um áudio sem transcrever até produzir o próximo, exceto alguns dos professores B e C, pois as sessões de observação foram realizadas em seguida uma da outra. A pesquisadora fez uso de um programa de computador que auxiliou na transcrição (programa: F4), em que a caixa de texto e controle de comando do áudio (play/ stop/voltar) fica na mesma tela e tem atalho no teclado do computador.

Logo a pesquisadora podia escrever o máximo possível sem ter que parar o áudio. Quando era realmente necessário parar ou voltar o atalho de controle no teclado facilitava estas ações. Foram gastas aproximadamente de duas a três horas para transcrever áudios de aproximadamente 17 a 20 minutos.

A análise dos dados foi realizada sessão por sessão separadamente. Ao ler e analisar brevemente os materiais produzidos nas primeiras sessões a pesquisadora produziu uma lista dos comportamentos emitidos pelos professores em interação com a criança com TEA (apêndice B). Os comportamentos foram registrados com um número de equivalência como legenda. Após produzir a lista, os comportamentos foram definidos operacionalmente para serem consultados ao longo das análises (apêndice C). Também foi criada pela pesquisadora uma tabela para registro de quantas vezes cada comportamento ocorreu em cada sessão (apêndice D).

A análise foi feita por meio de leitura do material produzido após as transcrições dos áudios e a cada comportamento emitido pelo(a) professor(a) em interação com a criança com TEA foi registrado sendo grifada no texto e adicionada a legenda referente ao comportamento ao lado da frase. Só então era registrada na tabela a ocorrência do comportamento.

Ao final de cada sessão foram calculados:

A) a duração de cada sessão em minutos

B) a soma do número total de comportamentos emitidos pelo(a) professor(a) naquela sessão;

C) a taxa de resposta de cada comportamento - o número de vezes que o comportamento foi emitido na sessão dividido pelos minutos de duração da sessão;

D) e a taxa de resposta do número total de comportamentos na sessão- número total de comportamentos emitido na sessão dividido pelos minutos de duração da sessão.

Além dos dados coletados em áudio e transcritos para formulação do material, acima descrito, utilizado para análise dos dados, foram criados também quadros com descrição das atividades propostas em sala de aula, o que foi proposto para a criança com TEA e os comportamentos das crianças com TEA frente à atividade proposta. Para maior compreensão do leitor a respeito da rotina e funcionamento da sala de aula no dia a dia, será realizada também uma descrição narrativa de um dia típico de cada um dos professores. Estes quadros e narrativas serão apresentada junto com os resultados.

4.6. CÁLCULO DE FIDEDIGNIDADE

Neste estudo foi utilizado o teste de fidedignidade entre avaliadores, em que 25% das sessões de observação de dois dos cinco professores contaram com a análise de uma auxiliar de pesquisa externo que não tinha conhecimento quanto ao objetivo do estudo. A auxiliar de pesquisa foi treinada pela pesquisadora a respeito de como deveria proceder na análise. Posteriormente foi calculado o número de acordos e desacordos entre as análises da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa. Ao final de duas observações das professoras A e E, foi calculada a fidedignidade das sessões. A fórmula utilizada foi: *acordo* dividido pela *soma de acordo mais desacordo* vezes 100 ($((a/a+d) \times 100 =)$), em que para garantir a fidedignidade do estudo, deveria haver um acordo pelo menos 80% entre os avaliadores (COZBY, 2006).

Em relação à professora A, foram analisadas as sessões de observação um e quatro e as porcentagens de fidedignidade foram 81,81% e 87,87% respectivamente. As sessões analisadas da professora E foram as sessões número dois e seis. As porcentagens de fidedignidade foram 84,84% e 87,87% respectivamente (APÊNDICE E).

4.7. RESULTADOS

As atividades realizadas em sala de aula observadas em cada sessão foram descritas nos quadros a seguir, contemplando o que era proposto para a sala no geral, qual a proposta no mesmo horário para a criança com TEA e o que a criança de fato realizou, como objetivo de expor e ilustrar o dia a dia da sala de aula para maior compreensão de como era a rotina desses professores frente às crianças com TEA.

DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA A E JOÃO:

Quadro 1 - Atividades propostas pela professora A para alunos com desenvolvimento típico e TEA, assim como as atividades realizadas pela criança com TEA.

SESSÃO	ATIVIDADES PROPOSTAS PELA PROFESSORA AOS ALUNOS	ATIVIDADES PROPOSTAS PELA PROFESSORA O JOÃO	COMPORTAMENTOS REALIZADOS PELO JOÃO
1	Matemática: familiarização e uso do material dourado, com uso de material xerocado e cópia de atividade da lousa no caderno.	Caderno e lápis de cor para realizar Pintura livre	João não acompanhava a atividade com os colegas; ele ficava pintando e rabiscando o caderno com lápis colorido; levantava, saía da sala e tirava o calçado.
2	Atividade na cartilha de português Ir à biblioteca pegar livro emprestado	Não foi oferecida nenhuma atividade ao João. Enquanto a turma foi para a biblioteca em pequenos grupos (aqueles que estavam esperando na sala ficaram terminando a atividade) João ficou o tempo todo na biblioteca	João ficou deitado no colchonete no fundo da sala. João ficou todo o tempo na biblioteca enquanto os colegas pegavam os livros e voltavam para a sala.
3	Copiar a tarefa para casa no caderno	Assistir filme no notebook que estava no fundo da sala para o João.	João estava assistindo filme no notebook, ficou andando pela sala e saiu da sala.
4	Tarefa de matemática no caderno	Desenhar no caderno.	João ficou desenhando no caderno dele
5	Atividade com poema, a professora ensinou a separar o poema por estrofes	Xerox de caça-palavras	João rabiscou o xerox do caça-palavras.
6	Leitura de um livro de historinha. Tarefa de matemática	Ouvir a história – igual aos colegas. Não foi proposta nenhuma atividade ao João.	Durante a leitura João ficou sentado ouvindo a história igual aos colegas. Durante a atividade de matemática ele ficou rabiscando o caderno com lápis colorido.

Podemos observar no Quadro 1 que João ficava livre dentro da sala de aula, isto é, sem atividades estruturadas. As atividades oferecidas pela professora para João eram sempre diferentes das atividades oferecidas ao restante da sala. Estas não eram diferentes por serem atividades adaptadas para que ele pudesse acompanhar o mesmo conteúdo que os colegas, eram atividades desconexas ou desvinculadas daquelas propostas aos demais alunos, sem nenhum tipo de relação com o contexto ou conteúdo, bem como infantilizadas (pintura e assistir filme) para o ano escolar de João. Por vezes não era oferecida nenhuma atividade a ele, ainda assim, quando ela oferecia, ele não realizava o que era proposto (pintar, desenhar, ver filme), ficava andando pela sala, saía da sala, tirava o sapato, aparentava estar alheio e distante da realidade da sala de aula. Pode ser observado também que as regras propostas para João eram diferentes das regras que os colegas deveriam seguir (exemplo: o dia que buscar livros na biblioteca e que João ficou todo o tempo na biblioteca enquanto os colegas foram divididos em pequenos grupos e deveriam pegar o livro e logo voltar para a sala de aula; ele podia ficar descalço em sala de aula; ele saía da sala de aula sem pedir permissão e não era punido por isto).

A professora A era a que tinha maior tempo de contato com crianças com TEA em salas de aula regular entre os cinco professores participantes, não tinha pós-graduação em nenhuma área e entre os cursos de formação de curta duração que ela realizou durante os anos de formação nenhum era relacionado ao TEA, o que nos levar a relacionar que a falta de atividades e comportamentos adequados desta professora podem estar ligados à falta de conhecimentos e formação específicos para saber como lidar com as peculiaridades do TEA.

Cabe destacar que João possuía diagnóstico de Asperger e encontrava-se no nível leve/moderado no CARS e é uma criança verbal, porém tem dificuldade em manter diálogos, se perdendo na construção das falas. Durante as observações não foi possível notar se João era capaz de realizar alguma atividade similar a dos colegas, pois como é possível perceber no Quadro 1, ele não tinha contato com os mesmos materiais que os colegas. Em um momento de conversa informal com a professora A, ela relatou a pesquisadora que apesar de estar com ele há um ano e 5 meses não conseguia identificar o que ele tinha ou não de conhecimento desde letras e números até conceitos mais complexos. Nota-se ainda que haviam 25 alunos na sala da professora A, fator que dificulta aproximação da professora com a criança com TEA, uma vez que esta também não conta com ajuda de um segundo professor em sala de aula.

DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA B E MARIA:

Quadro 2 - Atividades propostas pela professora B para alunos com desenvolvimento típico e TEA, assim como as atividades realizadas pela Maria.

SESSÃO	ATIVIDADE PROPOSTA PELA PROFESSORA AOS ALUNOS	ATIVIDADE PROPOSTA PELA PROFESSORA PARA MARIA	COMPORTAMENTOS REALIZADOS POR MARIA
1	Ir à biblioteca escolher um livro para levar para casa	Escolher um livro para levar para casa.	Maria escolheu o livro dela sozinha
2	Leitura de livro de historinha, todos os alunos sentados no chão no fundo da sala junto com a professora. Copiar o cabeçalho Atividade de português, reconhecimento da letra B. Atividade de ligue os pontos	A professora chamou a Maria para ouvir historia junto aos colegas. A professora pediu que Maria copiasse o cabeçalho Não foi proposto nada a Maria. A professora entregou a mesma atividade a Maria	Maria não quis sentar junto dos colegas, ficou na carteira dela pintando. Maria continuou desenhando Maria continuou pintando e andando pela sala. Maria pintou o coelho que tinha do lado dos números a serem ligados, após ligou os números fora de ordem e pintou onde era para ligar os pontos.
3	Chamada com fotos e nome impresso dos colegas em ímãs para a Maria reconhecê-los. Leitura de livro de historinha, todos os alunos sentados no chão no fundo da sala junto com a professora. Palavras-cruzadas	Colocar as fotos e os nomes das crianças com ima no armário Ouvir a história junto dos colegas A mesma atividade proposta aos colegas.	Maria participou ativamente, a professora dizia o nome de um colega e Maria pegava a foto e o nome escrito (com ajuda) da criança. Ficou brincando com os ímãs no fundo da sala. Maria jogou a folha dela no chão, a professora deu uma folha em branco e disse para ela fazer um desenho sobre o livro que foi lido mais cedo.
4	Correção da tarefa de matemática e copia de um poema da lousa para o caderno.	A professora entregou um caderno para Maria e disse que aquele era o caderno de tarefas dela. Mostrou o alfabeto que a professora havia escrito e pediu para a aluna copiar na frente as letras.	A aluna fez o que a professora solicitou, porém ele fez rapidamente e começou a andar pela sala e gritar.
5	Leitura de livro de historinha, todos os alunos sentados no chão no fundo da sala junto com a professora.	Foi proposto a Maria ouvir a historia junto aos colegas.	Maria sentou junto aos colegas no chão, porém ficou de costas para a professora, depois deitou e por fim levantou e ficou andando no corredor lateral da sala.
6	Leitura de livro de historinha, todos os alunos sentados no chão no fundo da sala junto com a professora.	Foi proposto a Maria ouvir a historia junto aos colegas.	Maria sentou próximo da professora, em alguns momentos deitou e começou a “falar” junto com a professora, foi o único dia o observado em que a aluna quis participar da leitura.

Ao analisar o Quadro 2, pode-se observar que a professora B oferecia para Maria exatamente as mesmas atividades oferecidas aos colegas, sem nenhum tipo de adaptação. Quando era oferecida alguma atividade diferente, esta era totalmente alheia ao contexto e conteúdo que estava sendo trabalhado com o restante da turma, assim como as regras para a aluna com TEA também não eram as mesmas propostas para a turma toda (exemplo: quando a atividade era ler algum livro para a turma, Maria ficava fora da roda desenhando ou andando pela sala), a aluna dificilmente realizava o que era proposto e andava frequentemente pela sala de aula. Vale ressaltar que a professora realizou uma atividade específica para Maria envolvendo toda a turma (chamada dos nomes utilizando para tal atividade foto das crianças). Esta foi uma atividade de socialização da qual Maria participou junto com as outras crianças e pareceu gostar.

A professora B tinha apenas cinco meses de experiência com criança com TEA, pós-graduação em educação infantil e nenhum curso de formação específico sobre o TEA, o que nos levar a relacionar, assim como a professora A, que a falta de atividades e comportamentos adequados para explorar as potencialidades de Maria pode estar ligado à falta de conhecimentos e formação específicos para saber como lidar com as peculiaridades do TEA.

Maria tinha o diagnóstico de autismo infantil e encontrava-se no nível grave no CARS e é uma criança não verbal. Durante as observações foi possível notar que com instrução direta (fisicamente próximo) e ajuda física Maria conseguia realizar parte das atividades, mas nem sempre a professora B conseguia se aproximar da aluna ou oferecer alguma atividade diferenciada, uma vez que a turma tinha 25 alunos o que exige muita atenção de B.

DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR C E ANDRÉ:

Quadro 3 - Atividades propostas pelo professor C para alunos com desenvolvimento típico e TEA, assim como as atividades realizadas por André.

SESSÃO	ATIVIDADE PROPOSTA PELA PROFESSORA AOS ALUNOS	ATIVIDADE PROPOSTA PEL PROFESSOR AO ANDRÉ	COMPORTAMENTOS REALIZADOS PELO ANDRÉ
1	Atividade de matemática: dezena, centena e milhar.	Para o André o professor passou atividades de matemática, mas com outro conteúdo (conceitos de maior, menor e igual).	Realizou as atividades propostas com instrução direta e dica física do professor e com auxílio de um colega que estava sentado de dupla com ele
2	Tarefa de matemática no caderno.	Para o André o professor passou atividades de matemática, mas com outro conteúdo (conceitos de alto e baixo).	No início demorou para fazer mas depois realizou a atividade proposta instrução direta e dica física do professor
3	Atividade de história	O professor auxiliou André com o cabeçalho, dando modelo em outra folha para ele copiar e na atividade de história ele pediu que o aluno desenhasse os índios e ocas, explicando para ele quem era aquelas pessoas das fotos do livro (este era o assunto trabalhado com o restante da sala).	Realizou a atividade proposta instrução direta e dica física do professor
4	Tarefa de matemática	Atividade na cartilha que a mãe de André havia comprado e enviado para a escola (cartilha caminho suave) – pintar as contas de um colar na ordem conforme o modelo.	Realizou a atividade proposta instrução direta e dica física do professor
5	Atividade de matemática	Atividade de matemática do livro do primeiro ano	Realizou as atividades propostas com auxílio de um colega sentado em dupla
6	Atividade de história – sobre os índios e a colonização	O professor auxiliou André com o cabeçalho, dando modelo em outra folha para ele copiar e depois mostrou uma imagem dos índios e ocas no livro, explicou quem eles eram e pediu que ele fizesse um desenho no caderno relacionado à imagem.	Realizou a atividade proposta instrução direta e dica física do professor

As atividades propostas pelo professor C para André, em geral, eram atividades que contemplavam o mesmo assunto proposto para o restante da sala. Em alguns momentos ele ofereceu atividade de mesmo contexto, mas a forma de execução era adaptada (exemplo: todos estavam estudando sobre os índios, mas enquanto os colegas respondiam questões sobre um texto, André observava as imagens e reproduzia em desenhos, com instrução verbal direta e dica física do professor) e em outros momentos ofereceu atividade da mesma disciplina, mas com conteúdo referente a anos iniciais do ensino fundamental.

O professor C, assim como a professora B também tinha apenas cinco meses de experiência com crianças com TEA incluídas em sala de aula regular, sua pós-graduação era em Ética, Cidadania e Valores na escola e assim como as outras duas professoras não tinha nenhum curso de formação específico em TEA. Apesar da pouca experiência e nenhuma formação específica em educação especial ou inclusiva e autismo ele conseguia ter comportamentos e ações que o aproximavam de André, fazendo com que o aluno pudesse acompanhar minimamente os contextos trabalhados com o restante da turma.

André tinha o diagnóstico de Transtorno Desintegrativo da Infância e estava no nível leve/moderado no CARS. Ele conseguia realizar todas as atividades pelo professor C, sempre com instrução direta, dica física ou com auxílio de algum colega, ele é uma criança verbal e consegue estabelecer comunicação. A sala do professor C era que tinha o maior número de alunos (31) entre os cinco professores participantes e aparentemente o alto número de crianças em sala não foi um problema para C, uma vez que ele foi o que conseguiu estabelecer melhores relações com o aluno com TEA incluído e oferecer atividades em que o aluno conseguisse acompanhar o conteúdo, assim como os demais, ele também não contava com o auxílio de um segundo professor.

DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR D E PEDRO:

Quadro 4 - Atividades propostas pelo professor D para alunos com desenvolvimento típico e TEA, assim como as atividades realizadas por Pedro.

SESSÃO	ATIVIDADE PROPOSTA PELA PROFESSORA AOS ALUNOS	ATIVIDADE PROPOSTA PELO PROFESSOR AO PEDRO	COMPORTAMENTOS REALIZADOS PELO PEDRO
1	Aula de linguagem oral (cantar músicas em roda). Hora do parque (cama elástica). Cantar hino nacional	As atividades oferecidas a Pedro são exatamente as mesmas oferecidas aos demais alunos da sala.	Pedro chorou, levantou e quis sair da roda. Pulou na cama elástica junto aos colegas. Saiu da fila o tempo todo, indo para frente junto ao professor e sentando no colo.
2	Aula de linguagem oral (cantar músicas em roda). Playground. Cantar o hino nacional		Pedro chorou, levantou, se jogou no chão. Saiu do parque e ficou correndo pelo pátio. Chorou, fez birra, saiu da fila.
3	Lanche (no refeitório). Pintura em tela.		Inquieto, levantando da mesa e saindo do refeitório todo o tempo. Realizou a atividade com ajuda física total do professor.
4	Almoço no refeitório.		Almoçou com ajuda física parcial do professor e depois levantou querendo sair do refeitório.
5	Contar quantas crianças tem em sala. Leitura do alfabeto. Vídeos musicais.		Pedro ficou sentado junto aos colegas no início da atividade, posteriormente foi para o fundo da sala. Pedro ficou andando pela sala, pegou os brinquedos que tinha no fundo da sala. Assistiu aos vídeos, saiu da sala, retornou e ficou brincando em um canto da sala.
6	Desenhar o zero. Contar quantas crianças tem em sala. Leitura do alfabeto.		Com ajuda física total do professor ele fez a atividade, quando o professor saiu de perto ele levantou e saiu da sala. Pedro pegou um brinquedo no fundo da sala e ficou brincando Participou da atividade respondendo as letras que o professor perguntou e observando.

Durante as sessões de observação o professor D nunca ofereceu atividades diferentes ou adaptadas a Pedro, as atividades oferecidas a ele eram sempre exatamente as mesmas oferecidas ao restante dos alunos, Pedro não demonstrava interesse nestas atividades, estava sempre levantando, correndo ou chorando. Durante a realização das atividades, nem sempre o professor podia dar atenção diferenciada a Pedro, sendo que estava à frente da sala dando explicações para a toda a turma, e o aluno não ficava sentado por muito tempo, assim Pedro se distanciava do grupo e ficava brincando sozinho ou andando pela sala/escola. Para a realização de algumas atividades, como comer ou desenhar o professor oferecia ajuda física total ou parcial a Pedro.

O professor D tinha um ano e cinco meses de experiência com crianças com TEA, possuía pós-graduação em psicopedagogia, estava finalizando o mestrado em Educação Infantil e também não possuía nenhum curso específico em TEA. Acredita-se que não eram realizadas adaptações nas atividades por se tratarem de atividades de baixa complexidade de execução e que se o professor que pudesse dar mais atenção ao aluno, ele conseguiria realizar a atividade de modo similar aos colegas.

Pedro tinha o diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento e estava no nível grave no CARS, e é uma criança não verbal. Dificilmente ele conseguia realizar as atividades propostas pelo professor, em geral ele realizava apenas quando era oferecida ajuda física parcial ou total, ele era muito agitado e chorava muito para realização de tarefas. Na sala do professor D haviam apenas nove crianças e ainda assim ele tinha dificuldade em lidar com o Pedro, ele também não contava com o auxílio de um segundo professor.

DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA E E JOANA:

Quadro 5 - Atividades propostas pela professora E para alunos com desenvolvimento típico e TEA, assim como as atividades realizadas pela Joana.

SESSÃO	ATIVIDADE PROPOSTA PELA PROFESSORA AOS ALUNOS	ATIVIDADE PROPOSTA PELA PROFESSORA A JOANA	COMPORTAMENTOS REALIZADOS POR JOANA
1	Caça-palavras	As atividades oferecidas a Joana são exatamente as mesmas oferecidas aos demais alunos da sala.	Participou parcialmente da atividade, em alguns momentos com ajuda física parcial da professora.
2	Parquinho de areia		Brincou sozinha no parque.
3	Massinha (atividade livre)		Brincou de massinha fazendo bolo e cantando parabéns a você quando o bolo ficou pronto.
4	Assistir filme. Pintura em tela. Lego.		Joana estava muito agitada, gritando e andando pela sala. Realizou a atividade em alguns momentos de maneira independente e em outros com ajuda física parcial da professora.
5	Aprendendo a usar o calendário.		Joana brincou de Lego, mas em alguns momentos chorou e ficou mudando de lugar.
6	Contar quantas crianças tem em sala. Quebra-cabeça.		No início a aluna chorou e não queria fazer, depois com modelo, dica verbal e ajuda física parcial da professora ela realizou a tarefa. Joana conseguiu realizar com ajudar física total da professora. No início montou parte do quebra-cabeça, depois ficou virando para trás querendo montar o quebra-cabeça da colega que estava sentada atrás e saindo do lugar.

A professora de Joana também não ofereceu atividades adaptadas à aluna, sendo que as atividades propostas a ela eram sempre as mesmas oferecidas aos colegas. Em geral ela conseguia realizar o que era proposto pela professora. Em alguns momentos era necessário oferecer modelo, dica verbal e ajuda física parcial ou total.

Esta professora também tinha pós-graduação em psicopedagogia e apenas cinco meses de experiência com criança com TEA incluída. Assim como o professor D, ela também não adaptava as atividades propostas a Joana, e acredita-se que estas não eram adaptadas por serem de baixa complexidade e, portanto a aluna conseguia acompanhar a maioria das atividades propostas.

Na ficha de Joana na escola não constava o laudo com o diagnóstico da aluna, mas no CARS ela se encontrava no nível leve/moderado e é uma criança verbal, que apesar de falar tem dificuldade em estruturar a comunicação. Joana conseguia realizar a maioria das atividades propostas pela professora E, porém em inúmeros momentos foi necessária aproximação física da professora, oferecendo instrução direta, dica e ajuda física para realização da atividade. A turma da professora e era composta por 19 alunos, sendo uma turma grande por se tratarem de crianças de quatro e cinco anos.

Relacionando as informações contidas nos quadros 1, 2, 3, 4 e 5, podemos verificar que os professores A, B, D e E não ofereciam atividades adaptadas a seus alunos, as atividades oferecidas eram iguais ao restante da sala ou não era oferecida nenhuma atividade (A e B). Entre estes professores, quando as professoras A e B ofereciam atividades diferenciadas aos alunos com TEA, elas não estavam relacionadas a o que o restante da sala estava realizando naquele momento. O professor C foi o único que ofereceu atividades diferenciadas a seu aluno, sendo em alguns momentos atividades de mesmo contexto e mesmo conteúdo, adaptando a forma de executar a atividade para a realidade do aluno e em outros momentos atividades que contemplavam o mesmo assunto, mas com conteúdo de outro ano escolar, por exemplo: se a sala toda estava estudando matemática o professor passava a André atividades de matemática do primeiro ano.

Acredita-se que os professores D e E não realizavam adaptações por serem professores de educação infantil, em que as atividades propostas são menos complexas do que as executadas no ensino fundamental. Joana acompanhava o andamento da sala e realizava todas as atividades, mesmo que fosse com ajuda ou dica física parcial ou total da professora, já Pedro realizou parte das atividades propostas, em todas elas com ajuda

e dica do professor, mas ainda assim tinha dificuldade em participar de determinadas atividades, como ficar em roda cantando. Pode-se atribuir esta diferença de comportamentos ao diagnóstico e idade das crianças, uma vez que Joana tem autismo leve e Pedro grave, além dela ser dois anos mais velha do que ele.

Os professores que ofereciam modelo, dica ou ajuda física na execução das atividades foram os professores C, D e E. As professoras A e B ofereciam este tipo de ajuda mais para realizar tarefas práticas como pegar ou deixar a mochila, ajudar a colocar o sapato, mostra o colchonete na sala ou mostrar o lugar em que o aluno deveria sentar, do que para realização de atividades de cunho pedagógico.

Se considerarmos as crianças com desempenho leve/moderado no CARS (João, André e Joana) verifica-se que, independente do número de alunos em sala de aula (respectivamente, 25, 31 e 19 alunos) os professores de André (professor C) e Joana (professor E), ambos com pós-graduação, conseguiram propor atividades a essas crianças semelhantes ou iguais a de seus pares, utilizarem de dicas e modelo para realização da tarefa e obterem resultados mais favoráveis ao aluno com TEA. Ressalta-se ainda que os professores C e E possuíam cinco meses de experiência com crianças com TEA incluídas.

Foi descrito um exemplo do dia-a-dia das salas de aulas observadas de cada professor, a fim de ampliar a compreensão de como se dava a rotina em sala de aula sendo que os dias apresentados foram escolhidos de forma aleatória.

Quadro 6 - Descrição da quarta sessão de observação da professora A**PROFESSORA A - OBSERVAÇÃO 4**

A observadora entrou na sala e a professora estava sentada na mesa dela. As crianças estavam levando o caderno até ela para pedir ajuda da lição que estavam fazendo. João estava sentado na carteira dele desenhando no caderno enquanto as crianças faziam atividade de matemática. Havia um notebook ligado no fundo da sala, com um filme, mas estava pausado.

A professora da mesa dela falou "João vamos calçar o tênis porque daqui a pouco o professor de educação física vai chegar". O aluno ficou olhando para ela, que falou "calça a meia direitinho e depois coloca o tênis". Ele levantou da cadeira, sentou no chão, abriu a mochila e começou a procurar algo. A professora perguntou "você precisa de ajuda?", ele não respondeu e um colega falou "professora eu posso ajudar ele", ela falou "vamos ver primeiro se ele precisa de ajuda né?", João abriu a mochila e tirou uma sacolinha de plástico, que dentro havia um chinelo, tirou o chinelo de dentro da sacola, colocou no chão, guardou a sacola na mochila, levantou e calçou o chinelo com os pés invertidos e ficou andando pela sala.

João sentou na carteira dele de novo, voltou a desenhar no caderno e falou "to desenhando". A professora da mesa dela olhou para ele e falou "não João, você não vai de chinelo para a educação física, cadê o seu tênis que estava aí? Põe o tênis", ele ficou olhando para ela, outro colega se ofereceu para ajudar, a professora falou para João "pega o tênis que seu colega vai te ajudar". O aluno se aproximou de João, pegou o tênis no chão pegou a meia e falou "senta João".

A professora da mesa dela falou para o aluno "tá tudo bem aí?", o aluno olhou para ela e falou "eu preciso de mais uma ajuda", outro aluno levantou a mão e falou "eu", a professora falou "Vai o Henrique que ele já tinha se oferecido". O aluno levantou para ajudar e a professora falou "sem bagunça aí no fundo".

Os meninos acabaram de colocar o tênis no pé do João, levantaram e foram em direção às próprias carteiras, João levantou e foi andando até o meio da sala, da mesa dela a professora falou "João e o uniforme, vamos pôr por cima?" (o aluno estava com uma blusa do Brasil). O aluno se aproximou do notebook, a professora estava auxiliando uma criança na mesa dela, ele andou o corredor todo no fundo da sala, foi até metade de um corredor lateral, voltou para o fundo e ficou andando e pulando.

João se jogou no chão e ficou batendo o pé no chão, a professora estava auxiliando as crianças e não viu que João se jogou, o aluno ficou 20 segundos no chão, levantou, foi até próximo do computador, ficou andando no fundo da sala correndo.

Nesta breve descrição sobre um dia típico da sala de aula da professora A, percebe-se também que é oferecido a João atividades não relacionadas àquelas realizadas pelos colegas, não sendo de um assunto em comum e de uma realidade distante do 2º ano. São atividades que normalmente acontecem na educação infantil. Além disso, João ficava andando pela sala, correndo e se jogando no chão enquanto os colegas realizavam atividades pedagógicas.

Quadro 7 - Descrição da quarta sessão de observação da professora B**PROFESSORA B - SESSÃO 4**

As crianças haviam acabado de voltar do recreio, a professora falou para a sala "vou entregar as provas, está corrigida, é para vocês olharem e me devolver", Maria estava pintando sentada na mesa dela. Após ler a prova com as crianças, a professora na frente da sala falou "agora vou corrigir a lição de matemática que entreguei ontem, é para pegar o caderno". Maria estava colocando os lápis de cor na boca, a professora escrevendo de costas não viu o que Maria fez. A aluna soltou os lápis em cima da mesa, e brincou com eles, juntando e enfileirando-os.

A professora aproximou da mesa de Maria e falou "Maria vamos guardar esses lápis? Esse caderno aqui é seu, esse é o alfabeto, esse é o caderno da Maria", mostrou o caderno e folheou as páginas e falou "Maria esse é o caderno de lição da tia B", a carteira dela estava cheia de lápis jogados, a professora começou a recolher e a dar instrução para Maria falando "oh Maria, A, olha o A Maria", apontando para o A escrito no caderno, "olha o B Maria, faz o B aqui", foi apontando para a letra B e falou "completa aí que depois eu volto", a professora voltou para a lousa, Maria começou a escrever no caderno. Enquanto a professora corrigia a tarefa com a sala, Maria fechou o caderno que a professora deixou na mesa dela e jogou na carteira ao lado, Maria levantou com os lápis na mão, gritou, ficou andando no fundo da sala de um lado para o outro. Maria foi para a carteira ao lado da dela, onde ela deixou o caderno, abriu o caderno, colocou todos os lápis em cima da folha e ficou batendo na carteira gritando, enquanto isso a professora estava na lousa.

A professora se aproximou de Maria no fundo da sala e falou "cadê Maria? Oh esse é o caderno da escola hein", Maria apontou no caderno mostrando que ela havia feito o que a professora pediu, B falou "muito bem, parabéns Maria", dando a mão para a aluna, a professora viu que Maria havia contornado apenas as letras da primeira folha e falou "mas oh faltam essas letras aqui ainda K, L, M... vamos completar?", a professora voltou para a lousa e Maria contornou todas as letras daquela página e fechou o caderno novamente. Maria pegou vários lápis coloridos na mão, foi lá na frente e mostrou para a professora que apenas olhou para ela, Maria voltou para o fundo da sala, a professora continuou corrigindo a tarefa na lousa.

A professora se aproximou de Maria, abriu o caderno falou "Maria copia aqui para mim, o coelhinho da páscoa, c-o-e-l-h-i-n-h-o", Maria começou a escrever e a professora voltou para a lousa. Maria começou a andar pelo fundo da sala, a professora estava passando tarefa para a sala.

Neste exemplo de rotina da professora B, verificamos a falta de relação entre as atividades propostas para Maria ao restante da turma, sendo atividades totalmente desconexas, além de Maria ficar andando pela sala e corredor enquanto era momento de realizar atividades na mesa, assim como os colegas.

Quadro 8 - Descrição da sexta sessão de observação do professor C**PROFESSOR C - SESSÃO 6**

O professor colocou o livro aberto na mesa de André e perguntou "cadê o caderno?", André pegou o caderno na mochila e mostrou para o professor que respondeu "vamos abrir?", C pegou o caderno da mão do aluno, abriu na página que era para ele escrever, colocou o caderno sobre a mesa do aluno, voltou para a própria mesa e começou a escrever em uma folha sulfite. O professor se reaproximou da mesa de André com a folha e falou "vamos escrever o cabeçalho aqui?", apontando para o caderno e mostrando a folha onde havia escrito o cabeçalho de modelo. André pegou o lápis e o professor voltou para a mesa dele e de lá falou "Vamos fazer? Quando você acabar você me mostra". André falou para o professor "posso fazer a cabeça?", o professor falou "que cabeça?", o aluno respondeu "a cabeça do índio", C respondeu "depois, primeiro você vai fazer o cabeçalho" - o restante da sala estava fazendo atividade de história, sobre o descobrimento do Brasil. O professor levantou e se aproximou da mesa de André e falou "aqui oh, vamos fazer o cabeçalho primeiro", mostrou a folha com o cabeçalho e apontou para o caderno onde o aluno deveria copiar e falou "vamos fazer aqui oh", André começou a escrever e o professor voltou para a mesa dele. O professor olhou para André que não estava fazendo atividade e falou "vamos André", o aluno começou a escrever de novo. O professor falou "André senta aqui do meu lado, põe sua cadeira aqui para eu te ajudar", apontando para o espaço ao lado da mesa dele, o aluno respondeu "não eu to fazendo", C repetiu "põe sua cadeira aqui", apontando de novo, o aluno respondeu "não eu to fazendo", o professor começou a rir e olhou para a observadora, depois se aproximou da observadora e falou "o André não sai de lá de jeito nenhum, as vezes gostaria de colocar ele do lado da minha mesa que fica mais fácil para eu ajudar ele, mas ele não aceita e não sai daquele cantinho de jeito nenhum, um dia tirei ele de lá e ele chorou".

A aluna que estava sentada de dupla auxiliando o André avisou o professor que ele havia acabado, C se se aproximou de André e falou "oh a gente tá conversando dos índios, os que moravam aqui antes dos portugueses chegarem, tá?! O que você vai fazer aqui? Você vai desenhar os índios", apontando para o caderno do aluno, pegou o livro de André que é igual ao dos colegas, mostrou os índios e disse "aqui tem os índios está vendo? Aqui tem onde eles moravam, eu quero que você monte uma história, você vai desenhar para mim", apontando no livro a imagem dos índios, "como que chama isso aqui? Isso se chama oca, vamos desenhar?", André começou a desenhar e o professor voltou para a mesa dele.

Pode-se notar que o professor C se aproximava fisicamente da mesa do aluno para oferecer ajuda, instruções e modelo, além de oferecer atividade adaptada e mostrar-se com interesse de estar mais próximo fisicamente do aluno, no intuito de poder ajudá-lo no dia a dia.

Quadro 9 - Descrição da quinta sessão de observação do professor D**PROFESSOR D - SESSÃO 5**

No início da observação, o professor escreveu os números de 0 a 10 na lousa e desenhou um menino, uma menina e embaixo o total e falou "nós vamos contar quantas crianças estão na sala hoje", as crianças estavam todas sentadas no chão da sala próximo a lousa e Pedro estava sentado na frente quase colado na parede, o professor o puxou colocando para sentar um pouco mais atrás, no mesmo instante o aluno levantou e foi andando para o fundo da sala.

O professor falou para a sala "de quem eu vou falar agora?", apontando para uma centopeia com o alfabeto desenhado na parede. O professor falou "Pedro agora não, agora é hora da centopeia", o aluno que estava na lateral da sala, mexendo no varal de trabalhos, não teve nenhuma reação e o professor o deixou ficar lá. Pedro foi para o outro lado da sala, começou a pegar alguns brinquedos e o professor falou "Pedro larga o brinquedo, agora não é hora, depois você pega o brinquedo que você quiser", o professor se aproximou de Pedro, pegou ele no colo e levou até a frente da sala.

Ao acabar de ver o alfabeto, o professor chamou as crianças para irem à casinha de boneca assistir alguns vídeos sobre cores, formas e números e o professor saiu da sala de mãos dadas com Pedro, as crianças entraram na casinha, o professor deu instrução para elas sentarem para ver o filme, o professor soltou da mão de Pedro e foi ajudar as crianças a sentarem, Pedro ficou apoiado em uma mesa na frente da sala, próximo a TV. Pedro ia sair da casinha, o professor pegou ele pelo braço e falou "tio rei acha um lugar para você também", puxando ele pelo braço até o fundo da sala.

Pedro foi até próximo de um espelho que tem na lateral esquerda da casinha, o professor olhou para ele e falou "eu sei que você gosta de um espelho". O aluno se aproximou da mesa de novo e o professor deixou que ele ficasse por lá. O aluno ficou ajoelhado no chão apoiando os braços na mesa, quando a música começou a tocar ele ficou atento prestando atenção, depois levantou e ficou em pé em frente à televisão.

Pedro se aproximou do professor com um copo de plástico na mão, com a imagem e escrito galinha pintadinha, colocando o dedo do professor no copo, o professor falou "eu vou ler, mas com o seu dedo", tirando o dedo dele e colocando o do aluno, que saiu de perto, o professor falou "vem aqui que eu vou ler, mas é com o seu dedo", o professor colocou o dedo do aluno no copo e leu "galinha pintadinha", Pedro voltou para próximo da TV, em seguida voltou para o colo do professor que perguntou "o que foi?", o aluno apontou para o copo e o professor falou "é a galinha, é o copo da galinha", Pedro ficou sentado no colo do professor.

Neste recorte da rotina do professor D, verificamos que o professor tem dificuldade em manter o controle sobre Pedro, sendo necessário pegar e segurar o aluno inúmeras vezes para fazer com que ele volte para o lugar solicitado ou pegar na mão para ele ir até o ambiente que todos estão indo, por exemplo.

Quadro 10 - Descrição da quinta sessão de observação da professora E**PROFESSORA E - SESSÃO 5**

A professora distribuiu uma folha com fotocópia de um calendário do mês de maio para as crianças, com um gatinho ilustrando ao lado. A professora da frente da sala, próximo à lousa, falou para as crianças "peguem o lápis verde, mas não é para começar ainda, espera", Joana estava com o lápis vermelho na mão, a professora se aproximou da mesa dela e falou "Jo, o verde", a professora pegou o lápis verde no estojo da aluna, deu para ela trocar pelo vermelho e falou "espera, não é para começar ainda".

A professora foi para a lousa mostrar o calendário para as crianças, ela apontava e falava "domingo, segunda, terça... até sábado... esse quadradinho onde está escrito os dias da semana a gente vai pintar de verde", ela olhou para Joana que estava com o lápis preto na mão, se aproximou da mesa da aluna e falou "Joana vamos pegar o lápis verde?", a aluna falou "nããã...", a prof falou "vamos trocar Joana?", pegou o lápis verde, mostrou para a aluna, que pegou o lápis, a professora apontou para o calendário da aluna e falou "Jo, esses quadradinhos aqui, nos dias da semana domingo, segunda, terça, você vai pintar de verde, tá bom?", a professora foi auxiliar outros alunos nas carteiras deles.

A professora viu que Joana queria pintar o verso da folha, voltou para a mesa da aluna e falou "deste lado primeiro, depois que você terminar a atividade você faz um desenho", a professora falou "dias da semana", leu junto com a aluna apontando para a folhinha "dias da semana oh, pinta", Joana começou a pintar e a professora apontou para o quadradinho do lado e falou "isso, esse aqui também".

A professora voltou para perto da mesa de Joana e falou "isso, muito bem", aluna continuou pintando e a professora falou "sexta", Joana estava pintando o quadradinho da sexta-feira, ai ela falou "sete, falta esse aqui", apontando para o último quadradinho, a professora falou "sete oh conta para mim, um, dois..." e foi apontando os dias, Joana continuou "três, quatro, cinco, seis, sete", a professora falou "pronto, pinta o sábado que é o sete", apontando para a folhinha.

A professora estava na mesa de outra criança, olhou para Joana e falou "agora pode pintar o gatinho, pinta o gatinho tá?", Joana começou a tirar todos os lápis do estojo, bater os pés no chão, a professora se aproximou dela, arrumou a carteira da aluna e falou "Joana agora pode pintar o gatinho, você não quer pintar o gatinho?", a professora falou alto para toda a sala "pode pintar o gatinho, quero ele bem colorido".

Após esta descrição, verificamos que a professora E não oferecia atividades adaptadas ou diferenciadas para Joana, pois a aluna conseguia realizar as mesmas atividades que os colegas, mesmo que precisasse de auxílios mais de perto como modelo, dica e ajuda física, além de dicas verbais (instruções diretas).

Diante destas narrativas, que exploraram brevemente o dia a dia de cada um dos professores, percebe-se que não há um padrão de comportamento entre as práticas utilizadas pelos cinco professores. Sendo que entre os professores do ensino fundamental duas professoras (A e B) não ofereciam atividades adaptadas ou diferenciadas para seus alunos incluídos, o que levava estas crianças ficarem soltas em sala de aula, acarretando em dificuldades comportamentais como ficar andando e correndo pela sala. Um dos professores (C) do ensino fundamental foi o único entre os cinco participantes que ofereceu adaptação de atividades para o seu aluno, oferecendo conteúdo similar ao trabalhado com o restante da sala, mas com execução de forma adaptada. E entre os professores da educação infantil, nenhum dos dois adaptava as atividades oferecidas, porém quando os professores se aproximavam fisicamente, ofereciam ajuda e dica física ou modelo as crianças conseguiram realizar o que era solicitado.

Diante da descrição das atividades realizadas em sala (ver quadros 1,2,3,4 e 5) e dos exemplos do dia a dia citados (ver quadros de 6, 7, 8, 9 e 10), pode-se perceber que os professores não estão tão preparados para receber alunos de inclusão em suas salas de aula quanto deveriam (principalmente as professora A e B).

Cabe ressaltar que durante as observações realizadas com todos os professores não se observou a presença de um atendente especializado para ajudar este professor e essas crianças em sala de aula, conforme indicado pela Lei 12.764/2012 no artigo 3º, parágrafo único que diz que “a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012, p. 3).

Em relação ao número de alunos por sala, as turmas de ensino fundamental são consideravelmente mais volumosas que as turmas de educação infantil, sendo que a turma da professora A tinha 25 alunos, professora B 25, professor C 31 e dos professores de educação infantil tinha nove alunos na sala do professor D e 19 na sala da professora E.

Se compararmos o número de alunos por sala com a média do número de comportamentos emitidos pelos professores pode-se perceber que o professor que tem o menor número de alunos (D) foi o que emitiu o maior número de comportamentos. Porém a professora que emitiu a menor média de comportamentos (B) não tinha o maior número de alunos, a sala dela continha 25 alunos, assim como a sala da professora A e o

professor C que contava com 31 alunos em sala (o maior número entre os cinco professores) emitiu a média de 54 comportamentos. Apesar da professora B não ter o maior número de alunos em sala de aula, a aluna dela teve o maior escore no CARS (47,5) o que significa maior dificuldade em lidar com os comportamentos e aprendizados desta criança.

Tabela 3- Comparação de idade, nível no CARS e número de comportamentos por sessão

CRIANÇA	IDADE	CARS	NÚMERO DE COMPORTAMENTOS POR SESSÃO DO PROFESSOR
MAIS VELHAS			
João	10	32,5 leve/moderado	46
Maria	9	47,5 grave	41
André	10	31 leve/moderado	54
MAIS NOVAS			
Pedro	3	42 grave	80
Joana	5	30,5 leve/moderado	76

Em relação à idade das crianças, João, Maria e André são as crianças mais velhas (nove e 10 anos) e Pedro e Joana pertencem ao grupo das mais novas (três e cinco anos). Os professores que emitiram maior média do número de comportamento por sessão e, portanto maiores taxas de resposta do total de comportamento por sessão foram os professores das crianças mais novas, sendo 80 e 76 comportamentos relativos a Pedro e Joana respectivamente. Os professores das crianças mais velhas emitiram a média de 46, 41 e 54 comportamentos em relação a João, Maria e André, respectivamente. Tem-se que os professores D e E foram os que emitiram maior número de comportamento relativo às crianças com TEA. Nota-se que os dois são professores de educação infantil.

Porém ao analisar os dados do ponto de vista do diagnóstico, percebe-se que os professores dos alunos com grau leve/moderado (João, André e Joana) emitiram uma média 46, 54 e 76 comportamentos por sessão, respectivamente, e os professores dos alunos graves emitiram a média de 41 e 80 comportamentos relativos à Maria e Pedro respectivamente.

Quadro 11- Crianças com nível leve/moderado no CARS

NÍVEL ESCOLAR	ALUNO/ PROFESSOR	ALUNOS COM NÍVEL LEVE/MODERADO NO CARS
ENSINO FUNDAMENTAL	João /Professor A	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades diferentes das outras crianças da sala • João livre dentro da sala • Se havia atividade João não fazia • João sujeito a regras diferentes do restante dos pares • Professor sem formação na área • Maior tempo de contato com TEA em sala quando comparado a colegas 25 alunos na sala
	André/ Professor C	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades que contemplavam o mesmo assunto proposto para o restante da sala (forma de execução adaptada) • Atividade da mesma disciplina, mas com conteúdo referente a anos iniciais do ensino fundamental. • Cinco meses de experiência com crianças com TEA incluídas em sala de aula regular • Pós-graduação em Ética, Cidadania e Valores na escola • Não tinha curso de formação específico em TEA • Conseguia ter comportamentos e ações que o aproximavam de André • Aluno conseguia acompanhar minimamente a turma • André conseguia realizar todas as atividades propostas pelo professor C <p>Sala com 31 anos</p>
EDUCAÇÃO INFANTIL	Joana/ Professor E	<ul style="list-style-type: none"> • A professora não oferecia atividades adaptadas à aluna • As atividades propostas a ela eram sempre as mesmas oferecidas aos colegas • Em geral ela conseguia realizar o que era proposto pela professora • Pós-graduação em psicopedagogia • Cinco meses de experiência com criança com TEA incluída <p>Sala com 19 alunos</p>

Quadro 12 - Crianças com nível grave no CARS

NÍVEL ESCOLAR	ALUNO/ PROFESSOR	ALUNOS COM NÍVEL GRAVE NO CARS
<p>ENSINO FUNDAMENTAL</p>	<p>Maria/ Professora B</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A professora oferecia exatamente as mesmas atividades oferecidas aos colegas, sem adaptação. • Quando era oferecida alguma atividade diferente, esta era totalmente alheia ao contexto da turma • As regras para Maria não eram as mesmas propostas para a turma toda • A aluna dificilmente realizava o que era proposto • A aluna andava frequentemente pela sala de aula • A professora realizou uma atividade específica para Maria envolvendo toda a turma • Cinco meses de experiência com criança com TEA • Pós-graduação em educação infantil • Nenhum curso de formação específico sobre o TEA • Sala com 25 alunos
<p>EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>Pedro/ Professor D</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não oferecia atividades diferentes ou adaptadas a Pedro • As atividades oferecidas a ele eram sempre exatamente as mesmas oferecidas ao restante dos alunos • Pedro não demonstrava interesse nas atividades propostas • Pedro se distanciava do grupo e ficava brincando sozinho ou andando pela sala/escola • Tinha um ano e cinco meses de experiência com crianças com TEA, • Pós-graduação em psicopedagogia • Estava finalizando o mestrado em Educação Infantil • Não possuía nenhum curso específico em TEA • Sala com nove crianças

Considerando os níveis no CARS pode-se observar que entre os três alunos com nível leve (João, André e Joana), as professoras de João (A) e Joana (E) não ofereciam atividades adaptadas as suas alunas enquanto o professor de André (C) era o único professor que oferecia atividades adaptadas. André e Joana conseguiam acompanhar o conteúdo proposto pelos professores, realizando todas as atividades oferecidas, enquanto que João não realizava atividades, quando elas eram propostas, o aluno ficava solto em sala de aula, e nunca tinha que cumprir as mesmas regras que os colegas.

Em relação as crianças no nível grave do CARS, a professora de Maria (B) oferecia as mesmas atividades para a aluna e para o restante da sala, quando a atividade era diferente, esta era totalmente desconexa daquilo que estava sendo realizado pelos colegas, assim como as regras para Maria também eram diferentes. Em relação ao Pedro (D) o professor também oferecia as mesmas atividades e o aluno não se mostrava interessado nestas atividades, o aluno frequentemente se isolava dos colegas e brincava sozinho.

Pode-se perceber que não há um padrão de comportamento entre os professores mesmo se for considerados grupos entre leves e graves ou ensino fundamental e educação infantil.

Para dar continuidade à apresentação dos resultados, eles foram divididos em quatro grupos: A) a duração das sessões em minutos; B) número de comportamentos por sessão; C) taxa de resposta de cada comportamento e D) taxa de resposta do total de comportamentos por sessão. Em B será apresentado o número bruto do total de comportamentos emitidos por cada professor; em C foi calculada a taxa de resposta de cada comportamento emitido na sessão dividindo o número de vezes que o comportamento ocorreu naquela sessão pelos minutos de duração da sessão; e em D foi calculada a taxa de resposta do total de comportamentos por sessão dividindo o número total de comportamentos emitidos pelo professor na sessão pelos minutos de duração da sessão. Estes números foram obtidos por meio de análise dos dados obtidos pelas transcrições.

A) DURAÇÃO DAS SESSÕES EM MINUTOS

Em média, as sessões de observações duraram aproximadamente 40 minutos (ver Tabela 4), podendo ser menos ou mais a depender da atividade que estava sendo realizada no momento, de acordo com o critério de encerramento. Algumas sessões duraram um pouco mais, por exemplo, a sessão de observação um da professora B

durou 57 minutos, pois a atividade estava sendo desenvolvida na biblioteca e ao voltar para a sala foi dada continuidade nessa atividade. Portanto, a observadora optou por esperar acabar a atividade ao invés de interromper a observação. A sessão um do professor C é outro exemplo de atividade mais extensa em que a observadora também optou por não interromper a observação antes de finalizar a atividade.

Do mesmo modo, algumas sessões foram um pouco mais curtas. Como a sessão quatro da professora A, a qual as crianças saíram para aula de educação física, fazendo com que a duração da sessão fosse de 27 minutos. As sessões cinco e seis da professora B tiveram duração de 26 e 28 minutos respectivamente, pois a mãe da Maria estava grávida e com isto passou a buscar a aluna antes do recreio para ir embora da escola.

Tabela 4 - Duração das sessões de observação em minutos

PROF./SESSÕES	1	2	3	4	5	6	TOTAL	MÉDIA
A	47	46	38	27	41	41	240	40 (27- 47)
B	57	44	41	40	26	28	236	40 (26-57)
C	50	41	42	38	41	40	252	42 (38-50)
D	44	42	38	37	40	35	236	40 (35-44)
E	37	33	52	40	40	41	243	41 (33- 52)

B) NÚMERO DE COMPORTAMENTOS POR SESSÃO

A partir dos resultados apresentados na Tabela 5, pode-se verificar que a média geral do número de comportamentos emitidos em relação às crianças com TEA entre os cinco professores foi 59,4 com maior média 80 (professor D) e menor 41 (professora B), ambos os professores tiveram uma média de duração das sessões em 40 minutos.

Acredita-se que o número de comportamentos emitidos foi influenciado por fatores relacionados a idade dos alunos, ano escolar, professores diferentes, diagnósticos diferentes e contexto (escolas) diferentes e número de alunos por sala de aula.

Tabela 5 - Número de comportamentos emitidos pelos professores em relação a criança com TEA por sessão de observação

SESSÃO/PROF.	A	B	C	D	E
1	56	53	61	78	50
2	32	17	35	60	17
3	49	79	88	146	78
4	30	49	49	80	78
5	37	18	7	42	123
6	71	29	83	73	106
TOTAL	275	245	323	479	452
MÉDIA	46 (30-71)	41 (17-79)	54 (7 -88)	80 (60- 146)	76 (17-123)

Em média a professora A emitiu 46 comportamentos em relação ao João. A foi a segunda professora que emitiu a menor média de comportamentos. Nas sessões dois e quatro a professora emitiu um baixo número de comportamentos, 32 e 30 respectivamente, assim abaixando a média geral. Na segunda sessão, as crianças foram para a biblioteca escolher um livro para pegar emprestado para a semana, a professora separou as crianças em três pequenos grupos e cada grupo foi à biblioteca separadamente. João não pertencia a nenhum grupo, podendo ficar na biblioteca o tempo equivalente aos três grupos, logo houve poucos momentos de interação da professora com o aluno, uma vez que ela ficou na sala com o restante da turma enquanto ele ficou praticamente todo o horário na biblioteca. E a quarta sessão foi uma sessão mais curta, pois as crianças saíram para aula de educação física, portanto houve menos oportunidades de interação.

A professora B apresentou média de 41 comportamentos relacionados à criança com TEA. Comparando-se com os outros quatro professores, esta foi a professora que emitiu o menor número de comportamentos. Acredita-se que ela tenha emitido este número de comportamentos, pois na segunda sessão houve pouca interação entre a professora e a aluna (17 comportamentos) uma vez que a primeira atividade proposta pela professora foi de leitura de história para a sala e Maria não quis participar, ficando sentada pintando enquanto a professora contava a história para as demais crianças. Além disto, as duas últimas sessões de observação desta professora foram relativamente mais curtas se comparadas com as demais sessões da própria professora B e com as dos outros professores, assim foi possível registrar um baixo número de comportamento nas duas sessões (18 e 29 respectivamente).

O professor C emitiu uma média de 54 comportamentos em relação à criança com TEA por sessão de observação. André (aluno com TEA do professor C), sempre realizava atividades do mesmo contexto que os colegas, mas com menor grau de dificuldade, de forma que ele pudesse acompanhar um conteúdo próximo ao restante da turma. Em geral ele utilizava o livro do primeiro ano, mas da mesma matéria que o professor estava trabalhando com a sala, ou então o professor oferecia o livro do quarto ano com atividade modificada. Normalmente o professor se aproximava da mesa de André para auxiliá-lo na realização das atividades, lia as atividades junto com o aluno e dava modelo, ou pedia para algum colega auxiliá-lo.

O professor D apresentou em média 80 comportamentos em relação a Pedro. Este professor apresentou o maior número de comportamentos dentre todos os professores. Pedro é muito novo (03 anos) e dependente (comparado às outras 4 crianças), além de ser bem agitado e sair da roda (sala ou da atividade que está acontecendo) com frequência, portanto o professor acabava segurando o aluno pelo braço/mão/cintura praticamente o tempo todo. Pedro também tem muita dificuldade em realizar atividades em sala de aula, como desenho, ele não ficava sentado na cadeira por muito tempo, logo o professor ficava o tempo todo com ele para não sair do lugar. O aluno não possui coordenação motora fina similar a dos colegas, agravando a dificuldade em desenhar, por exemplo.

Na sessão número 3, o professor emitiu quase que o dobro do número de comportamentos se comparado às demais sessões dele mesmo, pois neste dia a observação aconteceu no refeitório no horário do lanche. D ofereceu ajuda física a Pedro para comer, quando o aluno terminou a refeição o professor foi auxiliar todas as outras sete crianças. Pedro não tinha paciência de esperar os colegas terminarem de comer, queria sair do refeitório e o professor ficou quase que todo o tempo segurando-o e dando instruções de que não era para ele sair de lá, justificando-se o alto número de comportamentos emitidos nesta sessão.

A professora E também emitiu um elevado número de comportamentos em relação à aluna com TEA, média de 76. Joana também é pequena (cinco anos) e muitas vezes agitada, portanto a professora chama bastante a atenção da aluna durante as aulas para ela não gritar ou para ela voltar para o lugar dela.

Joana acompanhava as mesmas atividades realizadas pelos colegas quando a professora se aproximava e dava instrução direta próxima a ela. Joana realizava a atividade de maneira correta e normalmente era rápida para terminar, muitas vezes

finalizava a atividade antes dos colegas, quando a professora dava apenas instrução geral para a sala ela não realizava, ou realiza de maneira incompleta ou incorreta. A sessão de número dois da professora E houve um baixo número de intervenções da professora com Joana, pois a observação aconteceu no parquinho de areia, neste ambiente o brincar era livre e a professora interferia apenas quando havia alguma ocorrência entre as crianças como se machucar ou brigas. Portanto os momentos de intervenção foram ao chamar as crianças para sair do parque, limpar os pés, lavar as mãos, ir ao banheiro e beber água.

Os professores D e E apresentam os números mais elevados de comportamentos em relação à criança com TEA, acredita-se que este dado esteja ligado a idade de seus alunos, pois ambos são professores da educação infantil.

C) TAXA DE RESPOSTA DE CADA COMPORTAMENTO

As taxas de resposta por comportamento apresentadas nas Tabelas 6, 7, 8, 9 e 10 são apenas dos comportamentos que os professores emitiram com frequência, entende-se por frequência o comportamento ter aparecido em no mínimo cinco das seis sessões para cada professor. Serão apresentadas as tabelas das taxas de resposta de cada professor separadamente e posteriormente será comentado.

As taxas de respostas foram calculadas a partir do número de vezes que cada comportamento ocorreu naquela sessão, dividido pela duração em minutos.

Tabela 6- Taxa de resposta por comportamento da professora A em relação ao João dividido pela duração em minutos

PROFESSORA A		SESSÕES – DURAÇÃO					
Nº DO CPTO	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO	1 – 47Min	2 - 46 Min	3 - 38 Min	4 - 27 Min	5 - 41 Min	6 - 41 Min
2	Pergunta direta ao aluno (fisicamente distante)	0,191	0,065	0,157	0,222	0,243	0,170
3	Pergunta direta ao aluno (fisicamente próximo)	0,085	0,043	0,447	0,037	0,073	0,268
4	Instrução direta – dica verbal (distante)	0,042	0,086	0,131	0,296	0,097	0,365
5	Instrução direta – dica verbal (próximo)	0,148	0,130	0,131	0,222	0,073	0,146
6	Professor(a) oferece ajuda física para a criança	0,042	0,021	0,078	-	0,024	0,048
10	Professor(a) ignora comportamento da criança	0,127	0,108	0,157	0,111	0,097	0,219
TOTAL DE COMPORTAMENTOS NA SESSÃO		56	32	49	30	37	71
TOTAL DE TIPO DE COMPORTAMENTO POR SESSÃO		17	12	12	10	11	13

Os comportamentos mais emitidos pela professora A em relação ao João foram seis, sendo eles quatro comportamentos antecedentes ao comportamento da criança, um suplementar ao desempenho do aluno e um como consequência. E entre estes seis comportamentos, os que tiveram maior taxa de resposta foram os comportamentos de número 3 e 4, pergunta direta ao aluno fisicamente próximo e instrução direta – dica verbal fisicamente distante.

Tabela 7- Taxa de resposta por comportamento da professora B em relação a Maria dividido pela duração em minutos

N° DO CPTO	PROFESSORA B DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO	SESSÕES – DURAÇÃO					
		1 - 57 Min	2 - 44 Min	3 - 41 Min	4 - 40 Min	5 - 26 Min	6 - 28 Min
1	Instrução geral para sala	0,052	0,045	0,146	0,325	0,307	0,321
3	Pergunta direta ao aluno (próximo)	0,052	0,022	0,195	0,075	-	0,25
5	Instrução direta – dica verbal (próximo)	0,07	0,045	0,512	0,325	-	0,214
7	Dica física (dica gestual e dica por modelo)	0,175	0,045	0,414	0,125	-	0,035
10	Ignorar comportamento da criança	0,052	0,09	0,170	0,125	0,115	-
TOTAL DE COMPORTAMENTOS		53	17	79	49	18	29
TOTAL DE TIPOS DE COMPORTAMENTOS POR SESSÃO		14	10	13	10	4	8

A professora B teve cinco tipos de comportamentos que aconteceram com frequência em relação à Maria, sendo três antecedentes ao comportamento da criança, um suplementar ao desempenho e um como consequência ao comportamento da aluna. E entre estes cinco comportamentos, os que tiveram maior taxa de resposta foram os comportamentos de número 5 e 7, instrução direta – dica verbal fisicamente próximo e oferecer dica física (dica gestual e dica por modelo).

Tabela 8- Taxa de resposta por comportamento da professora C em relação ao André

N° DO CPTO	PROFESSOR C DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO	SESSÕES – DURAÇÃO					
		1 - 50 Min	2 - 41 Min	3 - 42Min	4 - 38 Min	5 - 41 Min	6 - 40 Min
1	Instrução geral para sala	0,080	0,073	0,119	0,026	0,073	0,175
2	Pergunta direta ao aluno (distante)	0,080	0,048	0,214	0,157	-	0,35
3	Pergunta direta ao aluno (próximo)	0,280	0,195	0,404	0,421	0,024	0,275
4	Instrução direta – dica verbal (distante)	0,020	0,097	0,047	0,078	-	0,375
5	Instrução direta – dica verbal (próximo)	0,260	0,195	0,523	0,315	-	0,350
7	Dica física (dica gestual e dica por modelo)	0,160	0,121	0,380	0,131	-	0,275
19	Aproximar fisicamente da criança	0,140	0,024	0,166	0,078	0,048	0,100
TOTAL DE COMPORTAMENTOS POR SESSÃO		61	35	88	49	7	83
TOTAL DE TIPOS DE COMPORTAMENTOS POR SESSÃO		12	9	12	10	4	13

O professor C apresentou sete comportamentos com frequência em relação ao André, sendo seis comportamentos antecedentes ao comportamento do aluno e um suplementar ao desempenho e nenhum comportamento de consequência. E entre estes sete comportamentos, os que tiveram maior taxa de resposta foram os comportamentos de número 3 e 5, pergunta direta ao aluno fisicamente próximo e instrução direta – dica verbal fisicamente próximo.

Tabela 9 - Taxa de resposta por comportamento da professora D em relação ao Pedro dividido pela duração em minutos

PROFESSOR D		SESSÕES – DURAÇÃO					
Nº DO CPTO	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO	1 - 44 Min	2 - 42 Min	3 -38 Min	4 - 37 Min	5 - 40 Min	6 - 35 Min
1	Instrução Geral Para Sala	0,181	0,119	0,157	0,108	0,175	0,285
3	Pergunta direta ao aluno (próximo)	0,680	0,119	0,342	-	0,225	0,057
4	Instrução direta – dica verbal (distante)	0,227	0,095	0,78	0,108	0,05	0,114
5	Instrução direta – dica verbal (próximo)	0,295	0,333	1,7	0,486	0,35	0,657
6	Oferecer ajuda física para criança com TEA	0,159	0,166	0,342	0,459	0,125	0,314
7	Dica física (dica gestual e dica por modelo)	0,136	0,047	0,263	0,189	0,025	0,171
10	Ignorar comportamento da criança com TEA	0,022	0,047	0,052	0,135	-	0,085
19	Aproximar fisicamente da criança com TEA	0,022	-	0,131	0,189	0,025	0,142
27	“Contenção” física - segurar a criança para não sair da atividade	0,5	0,45	0,421	0,189	0,025	0,028
TOTAL DE COMPORTAMENTOS POR SESSÃO		78	60	146	80	42	73
TOTAL DE TIPOS DE COMPORTAMENTOS POR SESSÃO		13	11	15	12	10	12

O professor D emitiu nove diferentes comportamentos em relação a Pedro, sendo cinco comportamentos antecedentes ao comportamento do aluno, três suplementares ao desempenho do aluno e um como consequência ao comportamento da criança. E entre estes nove comportamentos, os que tiveram maior taxa de resposta foram os comportamentos de número 3 e 5, pergunta direta ao aluno fisicamente próximo e instrução direta – dica verbal, fisicamente próximo.

Tabela 10- Taxa de resposta por comportamento da professora E em relação à Joana dividido pela duração em minutos

Nº DO CPTO	PROFESSORA E DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO	SESSÕES – DURAÇÃO					
		1 – 37 Min	2 - 33 Min	3 - 52 Min	4 - 40 Min	5 - 40 Min	6 - 41 Min
1	Instrução geral para sala	0,351	0,151	0,096	-	0,525	0,463
3	Pergunta direta ao aluno (próximo)	0,081	0,03	0,173	0,325	0,475	0,243
4	Instrução direta – dica verbal (distante)	0,189	0,09	0,23	0,225	0,025	0,17
5	Instrução direta – dica verbal (próximo)	0,27	0,09	0,365	0,75	0,725	0,658
6	Oferecer ajuda física para criança com TEA	0,054	0,06	0,038	0,45	0,025	0,121
7	Dica física (dica gestual e dica por modelo)	0,135	-	0,019	0,325	0,6	0,414
19	Aproximar fisicamente da criança	-	0,06	0,134	0,15	0,45	0,121
TOTAL DE COMPORTAMENTOS NA SESSÃO		50	17	78	78	123	106
TOTAL DE TIPOS DE COMPORTAMENTOS NA SESSÃO		11	7	14	11	11	12

A professora E emitiu sete tipos de comportamentos em relação à Joana, sendo cinco comportamentos antecedentes aos comportamentos da aluna, dois suplementares ao desempenho da criança e nenhum comportamento de consequência. E entre estes sete comportamentos, o que teve maior taxa de resposta foi o comportamento de número 5, instrução direta – dica verbal fisicamente próximo, as duas maiores taxas desta professora foram com o mesmo comportamento.

Apesar de não possuir a maior média de comportamentos emitidos, o professor C emitiu os comportamentos mais adequados em relação ao aluno com TEA, se baseado nos procedimentos de ajuda propostos por Windholz (1988). Entre estes comportamentos temos 1 (instrução geral para a sala), 2 (pergunta direta ao aluno – fisicamente distante), 3(pergunta direta ao aluno – fisicamente próximo), 4 (instrução direta ao aluno – fisicamente distante), 5 (instrução direta ao aluno – fisicamente próximo), 7 (dica física) e 19 (professor se aproxima fisicamente da criança), entre eles os comportamentos 3, 5, 7 e 19 são comportamentos considerados adequados. Os dois comportamentos que C teve maior taxa de comportamento foram os 3 e 5, instrução direta e pergunta ambos fisicamente próximos. Na maioria das vezes em que o professor C falava ou dava alguma explicação para o André ele se aproximava fisicamente do

aluno, falava pausadamente, dava modelos e dicas gestuais quando explicava as atividades. Além de oferecer atividades estruturadas adaptadas para que o aluno pudesse acompanhar as atividades realizadas pelos colegas. A depender do conteúdo, o professor oferecia o mesmo livro para André e os colegas, porém adaptava a forma de realizar a atividade, ou oferecia um livro da mesma disciplina do 1º ano, oferecendo o mesmo contexto, com conteúdo semelhante. Em alguns momentos o professor pedia a algum colega que tivesse terminado a atividade ou tivesse um bom desempenho se sentasse próximo de André para auxiliá-lo nas atividades a serem realizadas. Entre os alunos do ensino fundamental, André obteve o menor (31) escore no CARS (no geral teve o segundo menor), o que possivelmente pode ter influenciado no alto índice de comportamentos adequados do professor C em relação ao aluno com TEA, em contrapartida, João teve um escore muito próximo (32,5) no CARS e a professora A não teve um desempenho mais próximo do adequado como o professor C. Considerando que João e André são alunos do grupo de alunos mais velhos e com diagnóstico leve, as características pessoais dos professores influenciaram para esta diferença nos comportamentos, fazendo com que um tivesse comportamentos adequados e a outra não tivesse comportamentos tão adequados assim.

Entre os 33 comportamentos que apareceram ao longo das seis sessões de observação dos cinco professores (verificar lista completa no apêndice B), apenas 10 aparecem com frequência (em pelo menos cinco das seis sessões para cada professor) nas sessões de observação, são eles os comportamentos:

- 1 - Instrução geral para a sala;
- 2- Pergunta direta ao aluno (fisicamente **distante**);
- 3- Pergunta direta ao aluno (fisicamente **próximo**);
- 4 - Instrução direta – **dica verbal** (fisicamente **distante**);
- 5- Instrução direta – **dica verbal** (fisicamente **próximo**);
- 6 – Professor(a) oferece **ajuda** física;
- 7 – Professor(a) oferece **dica** física (**dica gestual e dica através de modelo**);
- 10 – Professor(a) ignora comportamento da criança;
- 19 – Professor(a) se aproxima fisicamente da criança;
- 27 - “Contenção” física (segura no braço/mão/perna) para a criança não sair da sala/roda/atividade.

D) TAXA DE RESPOSTA DO TOTAL DE COMPORTAMENTOS POR SESSÃO

A taxa de comportamento foi calculada pela divisão da soma total de comportamentos emitidos pelo professor na sessão pelo número de minutos de duração da sessão.

Tabela 11- Taxa de comportamento por sessão

SESSÕES/PROF.	A	B	C	D	E
1	1,19	0,92	1,22	1,77	1,35
2	0,69	0,38	0,853	1,42	0,51
3	1,28	1,92	<u>2,095</u>	<u>3,84</u>	1,5
4	1,1	1,225	1,289	2,162	1,95
5	0,902	0,692	0,17	1,05	<u>3,075</u>
6	1,731	1,035	2,075	2,085	<u>2,585</u>
MÉDIA	1,148	1,028	1,283	2,054	2,138
MEDIANA	1,19	0,97	1,25	1,92	1,72

Analisando as taxas dos comportamentos emitidas por sessão, podemos verificar que o professor D foi o que emitiu o maior número de comportamentos entre os cinco professores participantes, sendo que na terceira sessão obteve taxa de 3,84, seguido da professora E que na quinta sessão obteve taxa de 3,075 e na sexta sessão 2,585, abaixo dela está o professor C na sessão 3 com taxa 2,095.

Nota-se que os dois professores que emitiram a maior taxa de comportamento foram os professores da Educação Infantil. Este dado pode ser justificado pela idade dos alunos, por serem crianças de três e cinco anos de idade e demandarem maior atenção de algum adulto mediador, dado seus comportamentos de dependência.

Pedro e Joana estavam sempre atentos aos comandos dos professores e conseguiam realizar as atividades que eles propunham, porém estas crianças necessitavam de atenção diferenciada da atenção oferecida aos colegas. Para que eles realizassem os comandos oferecidos pelos professores era necessário que D e E se aproximassem fisicamente das crianças com TEA com mais frequência do que eles se aproximavam do restante da sala e oferecessem instrução direta, ajuda e dica físicas.

A professora E emitiu a segunda maior média de comportamentos, tinha o segundo menor número de alunos (19) e também emitiu comportamentos positivos em

relação à Joana. Frequentemente ela se aproximava de Joana ao orientar sobre as atividades, falava calmamente e garantia a atenção da aluna antes de dar todas as ordens. Em geral E não adaptava as atividades de Joana, pois não havia necessidade, uma vez que a aluna conseguia acompanhar as mesmas atividades realizadas pelos colegas e em algumas situações terminava antes do restante da sala e a atividade era realizada da maneira correta, sendo necessária apenas instrução direta (fisicamente próximo) e ajuda ou dica física em determinadas atividades.

O professor C também está entre as maiores taxa de resposta de comportamento por sessão. André não ficava levantando da carteira durante as aulas, contudo o professor se aproximava da mesa dele inúmeras vezes durante as aulas, auxiliando-o realizar as atividades propostas, oferecia ajuda e dica físicas, modelo, instruções diretas, lia as atividades junto com o aluno, entre outros comportamentos observados.

Apesar de o professor C estar entre os professores com maior taxa de resposta dos comportamentos, na quinta sessão ele apresentou a menor taxa de resposta entre todas as sessões de todos os professores, taxa de 0,170. Nesta sessão de observação as crianças estavam realizando atividades de matemática e o professor solicitou que um colega que já havia finalizado as atividades dele auxiliasse André nas atividades. Com isto, houve poucos momentos de interação do professor com o aluno com TEA, uma vez que quem o ajudou com as atividades foi o colega.

A professora B apresentou a segunda menor taxa entre as taxas de resposta dos comportamentos emitidos pelos professores. Na segunda sessão, ela apresentou taxa de 0,380. Este baixo número de interações deve-se a atividade desenvolvida na hora da observação, a professora estava contando história para os alunos, mas Maria não quis participar, permanecendo sentada em sua carteira desenhando todo o tempo.

Depois da professora B, a professora A também apresentou uma baixa taxa de resposta, na segunda sessão ela apresentou taxa de 0,690. Nesta data os alunos da professora A foram até a biblioteca pegar um livro para empréstimo, para levar para casa e a professora não os acompanhou na biblioteca, ela dividiu a sala em três pequenos grupos e cada grupo foi à biblioteca escolher seu livro sozinho. João não esteve incluído em nenhum dos grupos, permanecendo todo o tempo dos três grupos na biblioteca. Portanto houve poucos momentos de interação professor aluno para serem registrados.

5. DISCUSSÃO

Os principais resultados apontam que apenas um professor oferecia atividades adaptadas ao aluno incluído, enquanto que os demais ofereciam atividades idênticas para os alunos com TEA e os com desenvolvimento típico. Os resultados trazem ainda que somente três dos cinco professores ofereciam procedimentos de ajuda aos alunos com TEA incluídos para realização de atividades pedagógicas em sala de aula. Em relação às atividades propostas, as professoras A e B propunham as mesmas atividades para a sala e aos alunos com TEA incluídos sem nenhuma adaptação. Assim os alunos não conseguiam acompanhar o conteúdo ensinado, e quando havia alguma atividade diferenciada para estes alunos elas não tinham relação alguma com o que os colegas estavam realizando. Esses resultados confirmam os de Nunes e Lemos (2009) e Gomes e Mendes (2010). Nunes e Lemos (2009) também afirmaram que não eram oferecidos atividades adaptadas a criança com TEA incluída no estudo delas, levando o aluno a executar atividades que eram desconexas das atividades desenvolvidas pelos colegas de sala. Gomes e Mendes (2010) afirmaram ainda que 90% das crianças incluídas não acompanhavam o conteúdo ensinado, assim mostrando-se a importância e necessidade de oferecer atividades diferenciadas as crianças incluídas em salas de aula regulares.

Ainda em relação à professora A, ela não tinha uma rotina fixa e estruturada em sala de aula, isto é, a cada semana ela realizava as disciplinas curriculares em um horário diferente, bem como as demais atividades propostas para a turma, apenas as aulas de educação física e ciências que eram com professores específicos tinham horários fixos. O que pode ter acarretado em desorganização e falta de estruturação para o João, dificultando sua organização cognitiva, e conseqüentemente seus aprendizados, uma vez que a estruturação da rotina é importante para a organização e auto regulação dos indivíduos com TEA. Della Barba e Minatel (2013) apontam a organização de rotina com pistas visuais e antecipação de conteúdo como estratégias a serem trabalhadas com crianças com TEA em sala de aula. Comportamentos desta natureza, se oferecidos, favoreceriam melhores interações entre criança com TEA e Professora A.

O professor C sempre oferecia atividades de mesmo contexto adaptadas (a mesma atividade, mas com execução diferente) ou do mesmo assunto com conteúdos diferentes (por exemplo, a mesma disciplina, mas com conteúdo do 1º ano). Este professor era o único que agia de acordo com o que Lago (2007) e Belizário Filho e Lowenthal (2013) propõem, que é realizar adaptações e procedimentos flexíveis dentro

de sala de aula, além de criar novos contextos possibilitando a participação de todos juntos na escola independente de duas peculiaridades.

Os professores D e E ofereciam atividades também sem adaptação, mas que com procedimentos de ajuda (principalmente ajuda física parcial ou total) os alunos realizavam a atividade. Windholz (1988) afirma que procedimentos de ajuda auxiliam o aluno a apresentar respostas corretas e adquirir novos comportamentos desejados, assim mesmo sem adaptação de atividades, quando os professores ofereciam ajuda ou dica física e modelo, eles contribuía para o aumento de repertório de Pedro e Joana. Portanto, mesmo que estes professores não ofereciam atividades diferenciadas a seus alunos, de alguma forma a aquisição de comportamentos adequados da criança vinha sendo introduzida por estes professores.

Apesar de todos os professores se auto intitulem como não preparados, os professores C e E conseguiam oferecer atividades pedagógicas básicas aos seus alunos. Os outros três professores apresentaram um pouco mais de dificuldade em conseguir avançar pedagogicamente com os seus alunos. Neste sentido, os dados relativos a estes três professores (A, B e D) vão ao encontro do que Nunes e Lemos (2009) dizem ao afirmarem que a criança passava a maior parte do tempo em atividades desconexas com as atividades realizadas pelos colegas de sala, sem propostas diferenciadas pelos professores, por estes professores não se sentirem preparados acabavam não conseguindo oferecer atividades adequadas a estas crianças.

Entre os cinco professores apenas três (C, D e E) ofereciam procedimentos de ajuda como ajuda física e dica física (dica gestual e dica através de modelo) para os alunos na hora de realizar atividades de cunho pedagógico como fazer um desenho, pintura ou copiar uma tarefa no caderno. As outras duas professoras (A e B) ofereciam este tipo de ajuda apenas para a realização de tarefas de autocuidado como colocar o sapato e deixar a mochila no local apropriado.

Os mesmos três professores (C, D e E) que ofereciam os procedimentos de ajuda, foram os três professores que tiveram as três maiores taxas de resposta, sendo 3,84 para o professor D; 2,58 para a professora E e 2,095 para o professor C. Apesar destes professores terem as maiores taxas e os comportamentos mais adequados, segundo a literatura, o professor C, que teve a menor taxa entre os três professores foi o que teve os comportamentos mais adequados em relação ao aluno com TEA incluído e o professor D que teve a maior taxa entre todos os professores teve comportamentos adequados, porém não tanto quanto os professores C e E.

Em relação às Práticas Baseadas em Evidências citadas por Whalon e Hanline (2013) percebe-se que nenhum dos professores as utilizavam de forma estruturada e sistematicamente. Entretanto, os professores deste estudo foram capazes de prover instrução direta, ajudas e dicas na interação com as crianças com TEA, assim como incentivos, o que pode estar na base de várias práticas apontadas pelos autores. Além disso, diferentes autores (por exemplo, WINDHOLZ, 1988; MELO, 2007) afirmam que instruções diretas, ajudas e dicas e incentivos facilitam a aquisição de novos comportamentos.

Foi possível observar que os professores desta amostra foram capazes de realizar ações adequadas com as crianças, tais como dar instrução direta, oferecer dicas, pedir a colegas para ajudar a criança com TEA, redirecionar respostas incorretas da criança, entre outras, ações estas apontadas por Whalon e Hanline (2013) como importantes no ensino da criança com TEA. Este parece ser um bom começo, que somado a melhores condições (presença de acompanhante educacional em sala de aula, capacitações frequentes e direcionadas as dificuldades das crianças e dos professores, persistência na aplicação de estratégias, entre outras) podem contribuir para a aprendizagem da criança com TEA.

Outros autores apontam várias necessidades dos professores. Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), de forma geral, dizem que os professores não conhecem as características do TEA, bem como as estratégias passíveis de serem aplicadas em sala de aula regular com crianças autistas. Portanto, as práticas aplicadas têm sido pouco eficazes no processo de aprendizagem destas crianças. Cruz (2009) sugere ainda que os professores deveriam considerar as diferenças dos indivíduos valorizando a singularidade dos mesmos, mas que o atual sistema educacional não é capaz de atender a estas peculiaridades, sendo que se consideram as necessidades dos alunos de forma generalizada.

Os resultados apresentados demonstram que, felizmente, em pequeno número ocorreu “Contenção” física (segurar no braço/mão/perna) para a criança não sair da sala/roda/atividade. Considerado como comportamento inadequado, o professor poderia negociar ou treinar a criança para realizar atividades nos momentos combinados e oferecer atividades livres após cumprir com o combinado. Muitas vezes os professores parecem achar que por ter TEA a criança não precisa cumprir as mesmas regras que as demais crianças, deixando-as mais livres em sala de aula e na escola. Segundo KHOURY et. al, (2014) o ideal seria que o professor pudesse ensinar o seu aluno a

cumprir regras de obediência para que ele tivesse entendimento de que aquele momento era hora de ficar na roda e não andar pela escola, por exemplo.

Considerando as crianças mais velhas e mais novas, o grau de escolaridade em que estavam e a quantidade de interações dos professores com as mesmas, é possível concordar com Paul (2005) citado por Saulnier, Quirnbacj e Klin (2011). Paul afirma que os déficits presentes no indivíduo com TEA variam conforme a idade e o nível de funcionamento da criança, portanto entende-se que os professores D e E são professores de crianças mais novas e conseqüentemente com maior nível de dependência para realização de atividades pedagógicas e atividades de vida diária, exigindo alto nível de intervenção dos professores.

Se considerarmos os diagnósticos das crianças, e que três delas (João, André e Joana) estavam no nível leve/moderado na escala CARS os resultados deste estudo mostram que, ainda assim, os professores podem apresentar dificuldades em interagir com essas crianças e vice-versa, mesmo quando se considera o número total de alunos em sala de aula (25, 31 e 19, respectivamente), resultados estes que apoiam a afirmação de Pedrosa (2010). Este autor diz que ao incluir uma criança com autismo na escola regular, ela poderá encontrar dificuldades de comportamento tanto com os professores quanto com os colegas, uma vez que as características peculiares do TEA irão interferir nestas relações.

Pimentel e Fernandes (2014) afirmam ainda que para atingir os alunos inseridos, é necessário haver boa interação interpessoal entre o aluno incluído e o professor da sala de aula regular, porém em geral os professores afirmam ter dificuldade em lidar com os comportamentos dessas crianças.

Considerando também a formação destes professores, os dois que tiveram as maiores médias de comportamentos em relação às crianças com TEA foram os professores D e E que possuem pós-graduação em psicopedagogia, o que provavelmente acarretou em um olhar diferenciado destes professores com estas crianças. Assim, estes dados vão em direção ao que Capellini e Mendes (2007) e Favoretto e Lamônica (2014) dizem: os professores não foram treinados para atuar com estas crianças, uma vez que a formação em pedagogia não oferece respaldo teórico para os professores atuarem com crianças com alguma deficiência. Farias, Maranhão e Cunha (2008) afirmam ainda haver diferenças comportamentais entre professores que tem pós-graduação voltada para atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais e aquele que não possuem tal formação. O que também pode ser visto com os resultados deste estudo.

Os resultados descritos das atividades realizadas em sala permitem levantar a hipótese de que os professores não possuem conhecimento técnico para atuar com estas crianças. Os comportamentos por eles emitidos mostram que se preocupam e tentam aproximar-se das crianças com TEA, porém parecem utilizar de recursos próprios e conhecimentos de senso comum na tentativa de alcançar os seus alunos incluídos. Isto se assemelha com o que Segall e Campbell (2012) afirmaram que, apesar de os professores terem opiniões favoráveis à inclusão de crianças com TEA, as atitudes deles não são tão eficazes quanto é necessário. Além disso, Lindsay et al. (2013) apontaram a necessidade que os professores tem de obter mais informações de apoio como treinamentos e workshops. Assim, estes resultados apontam que as crianças ficavam livres em horários que poderia estar realizando atividades mais favoráveis ao desenvolvimento delas.

Farias, Maranhão e Cunha (2008) afirmam que a formação continuada dos professores se relaciona com a realidade dos professores participantes desta pesquisa, uma vez que apesar de ser mais experiente, a professora A não tinha nenhuma pós graduação e o professor C era pós graduado em Ética, Cidadania e Valores na escola, o que pode ter feito com que ele tivesse um olhar diferenciado para o aluno incluído em sua sala de aula regular. Além disso, os comportamentos do professor C em realizar atividades adaptadas e oferecer procedimentos de ajuda como dica, modelo, além de intervenção mediada por pares, vão ao encontro do que Serra (2008), Nunes, Azevedo e Schimidt (2013), Windholz (1988), Whalon e Hanline (2013) preconizam.

Contudo pode-se afirmar que os professores esforçavam-se para efetivar a inclusão destas crianças, eles tentavam dentro do que estava ao seu alcance para auxiliar as crianças com TEA, porém nota-se dificuldade em lidar com elas. Os professores usavam de recursos próprios, isto é buscas informais na internet ou ajuda de colegas que já tiveram alguma experiência com o público, para alcançar os objetivos propostos, sem apoio de profissionais especializados e materiais adaptados que pudessem proporcionar um melhor aprendizado das crianças incluídas. Contudo, Cunha, Zino e Martim (2015) afirmam que mesmo buscando informações e cursos de formação os professores salientam a necessidade e importância de haver um professor auxiliar para ajudar nas condutas com a criança incluída dentro da sala de aula.

Os resultados deste estudo apontam para a diferença das atividades propostas pelos professores para as crianças com TEA e as crianças com desenvolvimento típico em sala de aula; a aplicação das mesmas ações independente das necessidades da

criança com TEA; assim como para a necessidade em modificar olhares e paradigmas para viabilizar mudanças nas ações e procedimentos diante destas crianças, acreditando-se que para que esta mudança aconteça é necessário mais formação e capacitação dos professores envolvidos no processo de inclusão escolar destas crianças, assim como conscientização dos professores e demais profissionais envolvidos no processo de inclusão da importância e benefícios alcançados com a inclusão, bem como das leis que garantem este direito das crianças com TEA.

Cabe ainda destacar a importância do método escolhido para a coleta dos dados. A observação em sala de aula mostrou-se de extrema relevância por tornar possível compreender cada detalhe do dia a dia destes professores frente às crianças com TEA incluídas. Sendo possível verificar como se dão as relações e o que de fato estes professores fazem por estas crianças, uma vez que não têm conhecimento das PBE e, portanto não as praticam. Diferentemente se tivesse sido feito apenas um questionário ou uma entrevista com os participantes, garantindo uma maior fidedignidade dos dados apresentados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de dados consistentes, o número de professores participantes foi pequeno, pois foram apenas estes os indicados pela Secretaria de Educação do Município. Porém para estudos futuros recomenda-se aumentar o número de professores participantes e se possível realizar modificações na metodologia de coleta de dados. Ao invés de apenas observar e realizar registros em áudio seria indicado realizar filmagem da interação professor com os alunos para uma análise mais detalhada com possibilidades de rever a imagem quantas vezes forem necessárias. Indica-se também que sejam feitos registros dos comportamentos dos professores frente às crianças com TEA e os alunos com desenvolvimento típico, podendo fazer uma comparação nos padrões de comportamento dos professores frente às diferentes demandas.

A partir dos resultados encontrados, sugere-se que futuros estudos deveriam continuar a investigar as interações entre professores e alunos com TEA incluídos a fim de instrumentar capacitações e favorecer melhor inclusão dos alunos, que possam apropriar-se da realidade das salas de aula identificando quais as reais dificuldades dos professores no dia a dia por meio de observações em sala de aula e entrevistas com os professores para dar voz a estas necessidades, e que posteriormente com base nas dificuldades identificadas possa oferecer capacitações (como aulas expositivas, grupos focais, dinâmicas, modelo e grupos de estudos) aos professores embasados nos comportamentos/métodos apontados como eficazes pela literatura. Considera-se necessário ainda analisar o dia a dia dos professores, identificando se houve diferença nas ações desses professores frente às crianças com TEA. Nesse sentido sugere-se estudos em que se controle grau de severidade do TEA, a duração e as atividades observadas, além de comparar as interações de professores com alunos TEA e alunos com desenvolvimento típico.

7. REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** Entrevista disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002. Acesso em 14/02/2016.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV-TR**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM-V**. Porto Alegre, Artmed, 2014.
- BAIRD, G.; CASS, H.; SLONIMS, V. Diagnosis of autism. **The British Medical Journal**, v.327, n.7413, p. 488-93, 2003. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC188387/> Acesso em: junho 2015.
- BELIZÁRIO FILHO, J.; LOWENTHAL, R. A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHMIDT, C. (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2013, p. 125-43.
- BENTZEN, W.R. Descrições Narrativas. In: _____. **Guia para observação e registro do comportamento infantil**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012, p. 99-116.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE / CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Política Nacional de Educação Especial na Educação Básica, 2001. Disponível <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf> Acesso em fevereiro de 2016.
- BRASIL. **Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão. Dificuldades acentuadas de aprendizagem, autismo**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2003.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 12.764/2012**, 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/112764.htm Acesso em: 17 de jul. 2015.

BRASIL. **Censo escolar de Educação Básica 2013 Resumo técnico**. Ministério da Educação INEP, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf Acesso em: 14 de mar. 2015.

BRASIL, **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 10/01/2016

BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional (impresso)**, Campinas, v.5, n.1, p.19-25, jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000100001&Ing=apt&nrm=iso+. Acessos em: 16/07/2015 <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572001000100003>

BRIDI, F.R.S.; FORTES, C.C.; BRIDI FILHO, C.A. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências educacionais inclusivas Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf> Acesso em: mar. 2014.

CAMARGO, S. P. H; BOSA, C.A. Competência Social, Inclusão Escolar E Autismo: Revisão Crítica Da Literatura. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v.21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E.G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. **Educereet Educare**, Cascavel, v.2, n.4, p, 113-128, 2007.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network**, 11 Sites, United States, 2010.SurveillanceSummaries, v. 63, n. 2, p. 1-22, 2014. Disponível em:

http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6302a1.htm?s_cid=ss6302a1_w
Acessado em: 10/02/2015.

CORREA NETO, M.M.F. Os desafios da inclusão. In: NUNES, L.R.O.P.; SUPLINO, M.; WALTER, C.C.F. (orgs). **Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla**. Marília: ABPEE: Marquezine e Manzini, 2013.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. Tradução: GOMIDE, P.I.C.; OTTA, E. São Paulo: Atlas, 2006.

CRUZ, T. S. U. R. da. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

CUNHA, I. A. M.; ZINO, N. M. A.; MARTIM, R.C.O. **A inclusão de crianças com Espectro Autista: a percepção do professor**. 2015. 77 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação)- Faculdade de Psicologia, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, 2015.

DELLA BARBA. P. C. S.; MINATEL, M. M. Contribuições da Terapia Ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 21, n.3, p. 601-608, 2013. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.4322/cto.2013.062>

FARIAS, I.M.; MARANHÃO, R.V.A.; CUNHA, A.C.B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de medição do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 14, n.3, p. 20, 2008. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300004Acesso em: mar. 2015.

FAVORETTO, N.C.; LAMONICA, D.A.C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, 2014. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000100008&script=sci_arttext
Acesso em: mar. 2015.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F.L. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um portador de deficiência mental. Relato de pesquisa. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 14, n.1, p. 53-62, 2008. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000100005&script=sci_arttext
Acesso em: abr. 2014.

GOMES, C.G.S.; MENDES, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de belo horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.375-396, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000300005&script=sci_arttext Acesso em: mar. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/20122002censo.shtm>

KHOURY, L.P. et al. Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.

KLIN, A.; MERCADANTE, M.T. Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v.28, n.1, p. S1-2, 2006.

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

LINDSAY, S.; PROULX, M.; THOMSON, N.; SCOTT, H. Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 60, n. 4, p. 347–362., 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470> Acesso em: mar. 2015.

MATOS, L.K.; NUERNBERG, A.H. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil**. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

MELO, A. M. R. S. **Autismo: guia prático**. Colaboração: VATAVUK, M.C. . __ 7. ed. São Paulo: AMA ; Brasília: CORDE, 2007.

NUNES, D. R. P; AZEVEDO, M.Q.O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 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> Acesso em: nov. 2014.

NUNES, D.; LEMOS, J. P. Os desafios da inclusão no ensino regular: criança com autismo e características de hiperlexia. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, p. 63-80, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3943> Acesso em: nov. 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 10ª Revisão (CID-10)**, 2008. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/cid10.htm>. Acesso em: abr. 2014

PEDROSA, E.R.M. **Interações de crianças com deficiência no cotidiano escolar “inclusivo”**. 2010. 83p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

PEIXOTO, R. N. **Construção da Terapia Ocupacional em Educação Inclusiva**. In: LEITE, A.V. et al. **Terapia Ocupacional: “vivências de Santa Catarina”**. Joinville: SC, ABRATO, 2013.

PIMENTEL; A. G. L.; FERNANDES, F.D.M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiol Commun Res**. v. 19, n. 2, p.171-8, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2317-64312014000200012> Acesso em: mar. 2015.

RECHICO, C.N.; MAROSTEGA, V.L. (Re) Pensando o papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos. **Revista de educação especial**, Santa Maria, n.19, 2002. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/search/results> Acesso em: abr. 2014.

RIVIERI, A. Autismo: Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación. In: VALDES, D. **Autismo: Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación**. Argentina: Fundec. 2001.

SAUL, C.; QUIRMBACH, L.; KLIN, A. Avaliação clínica de cromas com Transtorno do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C.A. **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SCHOPLER, E.; REICHLER, R.J.; RENNER, B.R. The childhood autism rating scale (CARS). Los Angeles, Ca: Western Psychological Services, 1988.
SEGALL; M. J.; CAMPBELL, J.M. Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v.6 , p. 1156–1167, 2012. Disponível em:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946712000256> Acesso em: mar. 2015.

SERRA, D. C. G. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

SILVEIRA, K.A; ENUMO, S.R.F.; ROSA, E.M. Concepções de professores sobre Inclusão escolar e Interações em ambiente Inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400011 Acesso em: nov. 2014.

TEZANI, T.C.R. **Um olhar histórico sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo**. Revista de Educação, v. 11, n. 11, p. 55-74, 2008.

THE NATIONAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT CENTER. **What are evidence-based practices?**. 2014. Disponível em: <http://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices> Acesso em: 18/01/2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VIANA, M.B. **Mudanças nos conceitos de Ansiedade nos séculos XIX e XX: da “angstneurose” ao DSM-IV**. 2010. 206 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-graduação em filosofia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

WHALON, J.K; HANLINE, M.F. The state of inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in United States public schools. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 523-540, 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/10070> Acesso em: jul. 2015.

WINDHOLZ, M. Apoio técnico ao educador: o guia-curricular e a análise do comportamento. In: _____. **Passo a passo, seu caminho: guia curricular para ensino de habilidades básicas**. São Paulo: EDICON, 1988 p.63-80.

APÊNDICES

APÊNDICE A
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

FOLHA PARA REGISTRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Nome do aluno: _____

Escola: _____

Nome da professora: _____

Data de observação: _____ Início: _____ Término: _____

Nome do observador: _____

Número de alunos em sala: _____ N° de professores na sala: _____

Atividade geral proposta: _____

Representação da sala de aula:



Descrição da observação:

APÊNDICE B
LISTA DE COMPORTAMENTOS

- 1 – Instrução geral para a sala
- 2- Pergunta direta ao aluno (fisicamente **distante**)
- 3-Pergunta direta ao aluno (fisicamente **próximo**)
- 4 - Instrução direta – **dica verbal** (fisicamente **distante**)
- 5- Instrução direta – **dica verbal** (fisicamente **próximo**)
- 6 – Professor(a) oferece **ajuda** física
- 7 – Professor(a) oferece **dica** física (envolve **dica gestual** e **dica através de modelo**)
- 8 – Professor(a) oferece **dica visual**
- 9 – Professor(a) oferece **dica auditiva**
- 10 – Professor(a) ignora comportamento da criança
- 11 –Professor(a) dá instrução inadequada sobre atividade pedagógica
- 12 – Professor(a) sai da sala atrás do aluno
- 13 – Professor(a) se aproxima fisicamente do aluno
- 14 –Professor(a) senta ao lado da criança na carteira dela
- 15 –Professor(a) e aluno dialogam sobre assunto terceiros
- 16 –Professor(a) eleva a voz para a criança alvo
- 17 –Professor(a) faz pela criança (ao invés de fazer com)
- 18 –Professor(a) oferece auxílio para a criança escolher livro na biblioteca
- 19 –Professor(a) se aproxima fisicamente da criança
- 20- Professor(a) lê a atividade junto com a criança
- 21 –Professor(a) dá instrução para um colega auxiliar a criança com TEA
- 22 –Professor(a) toca a criança a fim de ter sua atenção
- 23 –Professor(a) repete a instrução direta que acabou de dar para a criança com TEA
- 24 –Professor(a) oferece a mesma atividade sem modificações
- 25 –Professor(a) oferece atividade similar a dos colegas com modificações
- 26 –Professor(a) corrige comportamento inadequado
- 27 - “Contenção” física (segura no braço/mão/perna) para a criança não sair da sala/roda/atividade
- 28 –Professor(a) olha para a criança e direciona os gestos
- 29 –Professor(a) abaixa na altura da criança para falar com ela
- 30 – Professor(a) sorri para criança com TEA
- 31 – Professor(a) solicita que outro aluno faça pela criança com TEA
- 32 – Professor(a) oferece regras diferentes para a criança com TEA
- 33 – Professor(a) oferece frases de incentivo

APÊNDICE C

OPERACIONALIZAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS EMITIDOS PELOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À CRIANÇA COM TEA

1 – Instrução geral para a sala

Qualquer instrução, dica ou fala que o professor tenha que se refira a todas as crianças de uma só vez (p.e.: agora é para pegar o caderno de matemática e colar a folhinha da tarefa que eu entreguei)

2- Pergunta direta ao aluno (fisicamente distante)

Quando o professor(a) faz alguma pergunta diretamente ao aluno com TEA, normalmente chamando-o pelo nome estando fisicamente distante, normalmente quando a criança está sentada na carteira dela ou no fundo da sala e o professor(a) está em sua mesa ou na lousa. Exemplo: “próxima a própria mesa a professora olhou para João e disse “João quem mandou tirar a sandália?”, professora A, sessão de observação 1, página 1.

3-Pergunta direta ao aluno (fisicamente próximo)

Quando o professor(a) faz alguma pergunta diretamente ao aluno com TEA, normalmente chamando-o pelo nome fisicamente próximo da criança, normalmente quando a criança está sentada na carteira dela o professor (a) vai até a sua mesa, ou está na mesa do colega que senta ao lado. Exemplo: “o professor foi até a carteira de André, apontou para o livro e perguntou ‘qual é o menor?’, André apontou”. Professor C, sessão de observação 1, página 2.

4 - Instrução direta – dica verbal (fisicamente distante)

Quando o professor dá algum tipo de comando verbal/dica para a criança realizar a atividade, quando o professor(a) apenas chama a criança pelo nome para ter a atenção da criança depois que um comando foi dado e o aluno não realizou o que foi pedido também é caracterizado neste item. Exemplo: “a professora chamou a turma para ir a biblioteca, Maria continuou pintando e a professora de onde estava disse “vem Maria” – professora B, sessão de observação 1, página 1)

5- Instrução direta – dica verbal (fisicamente próximo)

Quando o professor dá algum tipo de comando verbal/dica para a criança realizar a atividade, quando o professor(a) apenas chama a criança pelo nome para ter a atenção da criança depois que um comando foi dado e o aluno não realizou o que foi pedido também é caracterizado neste item. Exemplo: “André começou a rolar no chão para levantar, e o professor encostou nele e falou “pode esperar que já tá acabando” – professor D, sessão de observação 1, página 1)

6 – Professor(a) oferece ajuda física

Quando ocorre o contato físico entre o professor e a criança para realização de uma atividade. Exemplo: “A professora voltou para Joana e falou ‘Joana vamos colocar mais tinta?’, pegou na mão da aluna e juntas pegaram mais tinta com o pincel”, professora E, sessão de observação 4, página 1.

7 – Professor(a) oferece dica física (envolve dica gestual e dica através de modelo)

Quando o professor oferece dicas gestuais sem entrar contato físico com o aluno, faz gestos, movimentos sinalizadores indicando a resposta correta. Exemplo: “o professor começou a ler o enunciado do segundo exercício, apontando para o livro onde ele está lendo”, professor C, sessão de observação 2, página 2.

8 – Professor(a) oferece dica visual

Quando o professor faz uso de recursos adicionais de percepção visual, como o uso de uma lanterna para captar o olhar da criança, uso de folhas de papel ou uma fita adesiva para delimitar o espaço que deve ser ocupado naquele momento.

9 – Professor(a) oferece dica auditiva

Quando o professor faz uso de recursos sonoros, como estalar os dedos, balançar um chocalho ou bater na mesa.

10 – Professor(a) ignora comportamento da criança

O professor pode estar ignorando o aluno sem perceber, por estar realizando outra tarefa ou estar auxiliando outro aluno, ou pode ignorar com intenção. Exemplo 1: “Joana virou para a mesa de trás que é a mesa da observadora e começou a colocar todas as pecinhas dela sobre a mesa da observadora, a professora não viu pois está pintando a tela com outra aluna. Exemplo 2: o aluno sai da sala no meio da aula “um aluno se ofereceu para buscar João e a professora respondeu “pode deixar, daqui a pouco eu vou buscar ele’ e continuou colando as atividades nos cadernos”, professora A, sessão de observação 1, página 3.

11 – Professor(a) dá instrução inadequada sobre atividade pedagógica

Quando o professor entrega uma atividade para a criança e fala para ela fazer algo que não é o propósito real da atividade. Exemplo: A ajudante do dia está entregando um xerox de uma atividade de matemática para a sala “ela passa por João e pergunta ‘professora o João também vai fazer?’, a professora responde ‘sim, pode entregar para ele também e diz ‘João é para pintar viu?! Depois vou colar no caderno’, a aluna entregou e ele começou a pintar.”, professora A, sessão de observação 1, página 2.

12 – Professor(a) sai da sala atrás do aluno

Quando o aluno sai da sala no meio da aula e o professor deixa o que ele está fazendo para buscar o aluno. Exemplo: “Maria saiu da sala e a professora ainda está contando

história para as crianças, ela levantou e foi até a porta chamar Maria”, professora B, sessão de observação 3, página 3.

13 – Professor(a) oferece atividade não similar (outro assunto ou infantilizado)

Quando o professor oferece para a criança com TEA atividade diferente do restante da sala, sendo está de assunto ou contexto completamente diferente ou infantilizado, com grau de dificuldade abaixo da capacidade do aluno. Exemplo: a atividade proposta para a sala foi palavra cruzada e para Maria a professora entregou uma folha sulfite e um livro de historinha e disse que era para ela pintar a formiga e a cigarra (os personagens do livro), professora B, sessão de observação 3.

14 – Professor(a) senta ao lado da criança na carteira dela

O professor coloca uma cadeira ao lado da criança e senta próximo a ela para auxiliá-la.

15 – Professor(a) e aluno dialogam

Considera-se quando professor e aluno conversam sobre a atividade proposta ou qualquer outro assunto, quando há perguntas por parte do professor e respostas coerentes do aluno, ou perguntas coerentes do aluno e respostas do professor.

16 – Professor(a) eleva a voz para a criança alvo

Professor fala com um tom de voz mais alto com a criança com TEA

17 – Professor(a) faz pela criança (ao invés de fazer com)

Quando o professor ao invés de ensinar, oferecer modelo, ajuda física ou dica física, o professor realizar determinada atividade pela criança. Exemplo: “a professora foi até João, puxou a cadeira dele conversando com o aluno, pegou a sandália e começou a colocar nós pés dele”, professora A, sessão de observação 1, página 3.

18 – Professor(a) oferece auxílio para a criança escolher livro na biblioteca

Professor auxilia a criança na biblioteca tanto oferecendo opções de livros para a criança ou questionando ela sobre o livro que a criança escolheu sozinha para a criança decidir se é aquele livro mesmo que vai pegar emprestado.

19 – Professor(a) se aproxima fisicamente da criança

Professor sai da sua mesa, lousa ou mesa de outra criança e se aproxima da criança com TEA, seja na sua mesa, fundo da sala ou andando pela sala.

20- Professor(a) lê a atividade junto com a criança

Professor se aproxima da criança e lê o enunciado da atividade junto com a criança explicando o que deve ser feito.

21 – Professor(a) dá instrução para um colega auxiliar a criança com TEA

Professor solicita que algum colega que tem mais facilidade com o assunto ajude a criança na realização das atividades.

22 - Professor(a) toca a criança a fim de ter sua atenção

Professor encosta no ombro, braço, mão da criança com TEA a fim de que a criança olhe para ele e realize o comando oferecido.

23 – Professor(a) repete a instrução direta que acabou de dar para a criança com TEA

Professor dá dica pela segunda vez para a criança realizar algo que o professor já havia pedido mas a criança não fez.

24 – Professor(a) oferece a mesma atividade sem modificações

Professor oferece exatamente a mesma atividade que ofereceu para a sala, para a criança com TEA, e dá instrução para que a criança faça da mesma forma que os colegas. Exemplo: as crianças pintaram uma tela para dar de presente no dia das mães e Joana também pintou da mesma forma que os colegas.

25 – Professor(a) oferece atividade similar a dos colegas com modificações

O professor oferece atividade com o mesmo assunto ou contexto que o restante está fazendo para a criança com TEA. Exemplo: o professor está trabalhando matemática com a sala, e para André ele oferece atividades também de matemática mas com o livro do 1º ano. Professor C, sessão de observação 1.

26 – Professor(a) corrige comportamento inadequado

Professor dá bronca ou ensinar a criança que o que ela acabou de fazer não está certo.

27 - “Contenção” física

Quando o professor segura a criança pelo braço, mão, cintura para ela não sair da sala, roda ou atividade.

28 – Professor(a) olha para a criança e direciona os gestos

Ao realizar determinada atividade o professor direciona o olhar e os gestos para a criança de forma a interagir com ela

29 – Professor(a) abaixa na altura da criança para falar com ela

Professor se aproxima fisicamente da criança e abaixa na altura dela para conversar olhando nos olhos.

30 – Professor(a) sorri para criança com TEA

Professor sorri para a criança quando ela realiza algo

31 – Professor(a) solicita que outra criança faça pela criança com TEA

Similar ao item 17, mas neste caso o professor solicita que outra criança faça, ao invés dele mesmo fazer.

32 – Professor(a) oferece regras diferentes para a criança com TEA

Professor deixa que a criança faça certas coisas que as demais crianças não podem fazer.

33 – Professor(a) oferece frases de incentivo para a criança com TEA

Professor fala “muito bem”, “parabéns”, “isso mesmo” para a criança quando ela realizar alguma atividade de modo satisfatório.

APÊNDICE D
TABELA DE COMPORTAMENTOS UTILIZADA NA ANÁLISE DOS DADOS

Professor: Aluno:

Data observação:

Duração:

COMPORTAMENTO	QUANTIDADE	NÚMEROS
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
TOTAL		

PROFESSORA: E

SESSÃO DE OBSERVAÇÃO: 2 ACORDOS: 28 DESACORDOS: 5 FIDEDIGNIDADE: 84,84%

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33			
1	X		X	X		X				X						X			X				X		X						X					
2		X																																		
3	*		X																																	
4	*			X																																
5	*				D																															
6	*					X																														
7							X																													
8								X																												
9									X																											
10										D																										
11											X																									
12												X																								
13													X																							
14														X																						
15															X																					
16																D																				
17																	X																			
18																		X																		
19	*																		X																	
20																				X																
21																					X															
22																						X														
23																							D													
24																								X												
25																									X											
26																											D									
27																												X								
28																													X							
29																														X						
30																															X					
31	*																															X				
32																																	X			
33																																		X		

ANEXOS

ANEXO A
LISTA DOS COMPORTAMENTOS DEFINIDOS POR PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS

1. **Reforço diferencial:** Prestação de consequências desejáveis positivas para comportamentos ou a sua ausência, que reduzem a ocorrência de um comportamento indesejável.
 - a. Reforço desde que: a) quando o aluno está envolvido em um comportamento específico desejado diferente do comportamento inadequado (DRA), b) quando o aluno está envolvido em um comportamento que é fisicamente impossível fazer enquanto exibe o comportamento inadequado (DRI), ou c) quando o aluno não está envolvido na interferindo comportamento (DRO).

2. **Treinamento por tentativas discretas (DTT):** Processo de instrução geralmente envolvendo um professor provedor de serviços / e um aluno / cliente e projetado para ensinar comportamento ou habilidades adequadas. Instrução geralmente envolve ensaios reunidos. Cada ensaio é constituído por instrução do professor / apresentação, a resposta da criança, um cuidado
 - a. consequência planejada, e uma pausa antes de apresentar a próxima instrução.

3. **Extinção:** A retirada ou remoção de reforçadores que interferem no comportamento, a fim de reduzir a ocorrência do comportamento. Embora às vezes usado como uma única intervenção prática, a extinção ocorre muitas vezes em combinação com a avaliação funcional do comportamento, treinamento de comunicação funcional e reforço diferencial.

4. **Avaliação do comportamento funcional (FBA):** Coleta sistemática de informações sobre a interferência do comportamento projetado para identificar contingências funcionais que mantém o comportamento. FBA consiste em descrever a interferência ou problemas de comportamento, identificando eventos antecedentes ou consequentes que controlam o comportamento, desenvolvimento de uma hipótese da função do comportamento, e / ou testar a hipótese.

5. **Modelação:** Demonstração de um comportamento alvo desejado que resulta em imitação do comportamento pela aluno e que conduz à aquisição do comportamento imitado. Este EBP é frequentemente combinada com outras estratégias, tais como sugestões e reforço.

6. **Instrução e intervenção mediada por pares:** Pares com desenvolvimento típico interagem com e/ ou ajudam crianças e jovens com TEA para adquirir um novo comportamento, comunicação e habilidades sociais, aumentando oportunidades sociais e de aprendizagem dentro de ambientes naturais. Os professores/ prestadores de serviços ensinam sistematicamente estratégias parapares, para envolver as crianças e jovens com TEA em interações sociais

positivas e expandidos em ambas atividades iniciadas no aluno-professor e dirigido.

7. **Treino de resposta pivotal (PRT):** Variáveis de aprendizagem principais (ou seja, a motivação, respondendo a várias pistas, auto-gestão e auto iniciações) práticas de intervenção guia que são implementadas em configurações que se baseiam em iniciativa e interesses do aluno.
8. **Uso de dicas:** Assistência verbal, gestual ou física dada aos alunos para ajudá-los a adquirir ou a prática de um comportamento ou habilidade alvo. Induções são geralmente dadas por um adulto ou por pares ou quando um aprendiz tenta usar uma habilidade.
9. **Reforço:** Um evento, atividade, ou outras circunstâncias que ocorrem depois que um aprendiz engata num comportamento desejado que conduz ao aumento da ocorrência do comportamento no futuro.
10. **Interrupção ou redirecionamento da resposta:** introdução de um estímulo, comentário, ou outras distrações quando um comportamento está ocorrendo é projetado para desviar a atenção do aluno longe do comportamento, interferindo e resultando na sua redução.
11. **Grupo estruturado de brincadeiras:** Atividades em pequenos grupos caracterizados por suas ocorrências em uma área definida e com uma atividade definida, a seleção específica de pares tipicamente em desenvolvimento para estar no grupo, uma definição clara dos papéis e tema levado pelo adulto, conforme necessário para apoiar o desempenho dos alunos, relacionado com os objetivos da atividade.
12. **Análise de tarefa:** Um processo em que uma atividade ou comportamento é dividido em pequenos passos administráveis de forma a avaliar e ensinar a habilidade. Outras práticas, tais como o reforço, a modelagem de vídeo, ou atraso de tempo, são muitas vezes utilizados para facilitar a aquisição dos pequenos passos.
13. **Modelação por vídeo:** Um modelo visual do comportamento alvo ou habilidade (geralmente no comportamento, comunicação, reproduzir ou domínios sociais), fornecida através de gravação de vídeo e equipamento de exibição para ajudar a aprender ou se engajar em um comportamento ou habilidade desejada.
14. **Suportes visuais:** Qualquer exibição visual que de suporte para o aluno se envolver em um comportamento desejado ou habilidades independente de estímulos. Exemplos de suportes visuais incluem imagens, palavras escritas, objetos dentro do ambiente, arranjo do ambiente ou limites visuais, horários, mapas, rótulos, sistemas de organização e cronogramas.

ANEXO B PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS POR PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA.

Pesquisador: Giulia Calefi Gallo

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 37037314.9.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 882.970

Data da Relatoria: 15/12/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa visa analisar as estratégias de ensino utilizadas por professores para inclusão de crianças com TEA.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo deste estudo é verificar quais as estratégias utilizadas pelos professores de salas regulares para a inclusão de crianças com TEA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

professores: os riscos relacionados que a pesquisa pode trazer aos participantes são relacionados ao estresse, pois podem se sentirem pressionados com a presença de uma pessoa estranha observando e questionando sua prática. Este estresse pode ser minimizado por meio de conversa e explicações por parte da pesquisa com os professores, informando que ela não está lá para julgar, nem avaliar o trabalho deles, apenas para tomar conhecimento de como se dá a prática deles junto a estas crianças. **crianças:** os riscos relacionados que a pesquisa pode trazer aos participantes são relacionados a presença de um adulto estranho/novo dentro da sala de aula, podendo deixar a criança agitada e desconfortável.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br