



Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Área de concentração: Psicologia clínica
Linha de pesquisa: Processos saúde-doença em contextos institucionais

Cristiane Soares Cabral

**Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com
Transtorno do Espectro Autista**

Orientadora:
Prof^ª. Dr^ª. Angela Helena Marin

São Leopoldo, agosto de 2014.

CRISTIANE SOARES CABRAL

**Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com
Transtorno do Espectro Autista**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a
obtenção do título de Mestre em Psicologia do Programa
de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Vale
do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Angela Helena Marin

São Leopoldo, agosto de 2014.

C117r Cabral, Cristiane Soares

Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista / Cristiane Soares Cabral. -- São Leopoldo, 2014.

90 f. ; 30cm.

Inclui dois artigos.

Dissertação (mestrado em Psicologia) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Leopoldo, RS, 2014.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Helena Marin.

1. Inclusão escolar. 2. Educação inclusiva. 3. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 4. Criança. 5. Relação família-escola. I. Título. II. Marin, Angela Helena.

Catálogo na Publicação:

Bibliotecário Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

Agradecimentos

A realização dessa dissertação de mestrado significou a retomada da psicologia em meus projetos de trabalho, visto que minha atuação profissional atualmente está focada em outra área. Por isso, realizar o curso foi muito desafiador, mas, ao mesmo tempo, gratificante, e possibilitou-me muitas reflexões sobre os próximos passos que pretendo dar.

No tempo transcorrido para realização do mestrado, tive a oportunidade de estar com excelentes profissionais, com os quais muito aprendi, troquei ideias ou, simplesmente, ouvi na busca de conhecimento. Destaco a minha orientadora, Dr^a Angela Helena Marin, pela qual tenho muita admiração em função de sua seriedade e respeito pela pesquisa, além de ser uma pessoa muito especial, que sempre esteve comigo, apontando os caminhos e me ajudando a desenvolver o que aprendi no mestrado. Obrigada Angela! Também agradeço a professora Dr^a Tagma Schneider Donelli, pelas orientações e dicas na construção da minha escrita, a qual ainda tenho muito a desenvolver. Quero dedicar um agradecimento especial para minha colega Carmem Giongo, pela amizade, alegria, carinho e escuta nos momentos difíceis, que foram muito importantes.

Agradeço imensamente aos meus pais, pelo incentivo e apoio as minhas decisões e realização dos meus sonhos, sem os quais não teria chegado até aqui. Agradeço também à minha filha amada, que chegou no finalzinho desse projeto e tem me mostrando o quanto é lindo ser mãe, trazendo muitas alegrias a cada dia com suas novas descobertas do mundo, o que me renova e me dá forças para seguir. Ao meu marido, meu obrigada pelo seu esforço para compreender as minhas ausências e dedicação à pesquisa. Agradeço, ainda, a minha irmã, por ser um exemplo de força e determinação, que sempre tem palavras simples, mas sábias para oferecer.

Agradeço também à Unisinos que me proporcionou uma bolsa de estudos, possibilitando o meu ingresso no mestrado, e aos meus colegas de trabalho na instituição, pelo incentivo e paciência de ouvir minhas lamentações e dificuldades, assim como por terem compreendido minhas ausências em função do curso.

Por fim, agradeço a cada mãe e pai que participaram desse estudo, pela receptividade carinhosa em suas casas e a confiança de falar sobre seu filho com TEA, bem como aos professores que me acolheram em suas escolas e contribuíram muito com suas falas. Ainda gostaria de agradecer ao NAPPI, que possibilitou o acesso a estas famílias e escolas.

Sumário

Resumo	09
Abstract	10
Apresentação da Dissertação.....	13
Seção I - Artigo teórico: Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma revisão sistemática da literatura.....	15
Resumo	15
Abstract.....	16
Introdução.....	17
Método.....	19
Resultados.....	21
Discussão	32
Considerações Finais	35
Referências	35
Seção II - Artigo empírico: Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista	47
Resumo	47
Abstract.....	48
Introdução.....	49
Método.....	56
Delineamento.....	56
Participantes	56
Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados	58
Instrumentos	59
Procedimentos de Análise de Dados	60
Resultados.....	60
Discussão	66
Considerações Finais	68
Referências	69
Considerações Finais da Dissertação	75
Referências da Dissertação	77
Anexo A – Termo de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa-Unisinos.....	78
Anexo B – Carta de Anuência para realização da pesquisa.....	79

Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (mães e pais).....	80
Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professoras).....	81
Anexo E – Questionário sobre Dados Sociodemográficos da Família.....	82
Anexo F – Entrevista com a/o Mãe/Pai.	89
Anexo G – Entrevista com a Professora.....	92

Lista de Figuras

Figura 1. Procedimentos de Seleção dos Artigos Nacionais.....	20
Figura 2. Procedimentos de Seleção dos Artigos Internacionais.....	21
Figura 3. Número de Publicações Anuais dos Estudos Nacionais.....	22
Figura 4. Publicações Nacionais por Escolha Metodológica.....	24
Figura 5. Número de Publicações Anuais dos Estudos Internacionais.....	25
Figura 6. Publicações Internacionais por Escolha Metodológica.....	32

Lista de Tabelas

Tabela 1. Temas dos Estudos Nacionais.....	23
Tabela 2. Temas dos Estudos Internacionais.....	26

Resumo

A presente dissertação teve como objetivo investigar a relação entre a família e a escola frente ao processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela encontra-se composta por dois estudos organizados no formato de artigos. O primeiro deles apresenta uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, atentando para o período e periódico da publicação, os temas investigados e as escolhas metodológicas. Foram analisados 25 estudos nacionais, publicados entre 1998 e 2014, localizados nas bases LILACS, BVS, SCIELO e Portal de Periódicos da CAPES, que consideram os temas: a escola frente ao processo de inclusão da criança com TEA, formação e atuação do professor na inclusão escolar, formação e atuação do psicólogo no âmbito da inclusão escolar e inclusão e desenvolvimento da criança com TEA no contexto escolar. Também foram considerados 92 estudos internacionais, localizados nas bases EBSCOhost e Medline, publicados entre 1993 e 2013, cujos temas de investigação foram agrupados em: a escola frente ao processo de inclusão escolar, capacitação e atuação do professor na inclusão escolar, instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem no contexto da inclusão escolar, intervenções para inclusão social e desenvolvimento da aprendizagem, família e processo de inclusão escolar, inclusão e desenvolvimento da criança com TEA no contexto escolar. Quanto aos aspectos metodológicos, a maioria dos estudos localizados caracterizou-se como empírico e de abordagem qualitativa. O segundo estudo, por sua vez, teve como objetivo investigar a relação entre a família da criança com TEA e a escola de ensino regular, a relação entre a família da criança com TEA e a professora e a relação entre a professora e a criança com TEA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e transversal, da qual participaram mães, pais e professoras de quatro crianças com diagnóstico de TEA. As mães responderam o Questionário sobre os Dados Sociodemográficos da Família e a Ficha de Dados sobre o Transtorno do Espectro Autista, além da Entrevista sobre a Inclusão Escolar de seu/sua filho/a com TEA, assim como os pais. As professoras responderam a uma Entrevista sobre seu Trabalho com Crianças com TEA. A análise de conteúdo revelou que a relação entre os pais, as professoras e a escola ocorre, muitas vezes, a partir de uma situação problema com a criança no contexto escolar. Além disso, percebeu-se que poucas escolas trocam informações e conhecimento com os pais de forma sistemática. Espera-se que ambos os estudos contribuam como fonte de informação teórica e empírica aos profissionais da educação e saúde que trabalham com inclusão de crianças com TEA, para que possam refletir e fortalecer suas práticas na busca de uma relação mais próxima entre família e escola, visando potencializar o desenvolvimento destas crianças.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Transtorno do Espectro Autista (TEA), criança, relação família-escola.

Abstract

The purpose of this dissertation is to investigate the relationship between the family and the school in relation to the process of school inclusion for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The first of the two articles that comprise this study presents a systematic review of the national and international literature on the inclusion of children with ASD, covering the period and the journal of the publishing, the themes investigated, and the methodological choices. The 25 national-based studies, taken from LILACS, BVS, SCIELO and CAPES Portal databases, published between 1998 and 2014 cover the following themes: the school and the process of inclusion of children with ASD, the formation of teachers and their attitude towards the school inclusion, the formation of psychologists and their attitude towards school inclusion, and the inclusion and development of children with ASD in the school context. Additionally, 92 international studies, located in the EBSCOhost and Medline databases, published between 1993 and 2013, were considered. The studies were grouped by investigation theme as follows: the school and the school inclusion process, development and behavior of teachers faced with school inclusion, evaluation instruments for the teaching-learning process in the context of school inclusion, interventions for social inclusion and development of learning, family and the process of school inclusion, inclusion and development of children with ASD in the school context. In terms of methodological aspects, most of the studies located are characterized as empirical and of a qualitative approach. The second study looks into the relationship between the family of a child with ASD and the regular school, the relationship between the family of a child with ASD and the female teacher, and the relationship between the female teacher and the child with ASD. It is a qualitative research, exploratory and transversal in nature, in which mothers, fathers and teachers of four children with ASD diagnose participated. Both mothers and fathers responded the Family Socio-demographic Data Questionnaire and the Autism Spectrum Disorder Data Sheet and an interview about the school inclusion of their child with ASD. The teachers were interviewed about their work with children with ASD. The content analysis showed that the relationship between the parents, the teachers and the school is often triggered by a problem situation involving the child in the school context. It was also observed that few schools exchange information and knowledge with parents on a systematic basis. It is hoped that both studies will contribute as a source of theoretical and empirical information to education and health professionals working with the inclusion of children with ASD so that they will reflect on, and improve their practices resulting in a closer relationship between the family and the school with better development of those children.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), children, family-school relationship, school inclusion.

Apresentação da Dissertação

A inclusão escolar fundamenta-se na heterogeneidade e não na homogeneidade, considerando que cada aluno tem capacidades, interesses, motivações e experiências únicas (Guijarro, 2005). Portanto, as práticas educativas que valorizam e respeitam as diferenças são enfatizadas e vistas como uma oportunidade para potencializar o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, enriquecendo seus processos de aprendizagem.

No presente estudo, tem-se como eixo norteador a discussão sobre a inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os aspectos clínicos do TEA suscitam no contexto educacional questionamentos e exigem mudanças que alteram a forma tradicional de trabalho do professor e da escola, além de ser necessário estabelecer uma relação de proximidade com a família do aluno/a (Bridi & Fortes, 2006). Neste contexto, e com a perspectiva de promover saúde (Straub, 2005), tem-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de intervenções psicológicas a partir da clínica ampliada (Dutra, 2004), visando construir com os profissionais da educação práticas efetivas de atuação e atender às famílias em suas necessidades de acolhimento, reorganização e esclarecimento de dúvidas.

Embora a reflexão sobre a inclusão escolar venha fomentando muitos debates, constata-se que é um tema que ainda requer discussão, com vistas ao melhor entendimento e apropriação das suas diretrizes pelos profissionais envolvidos, entre eles psicólogos. Além disso, são poucas as pesquisas encontradas que investigam, de forma sistêmica, as relações entre a família e o âmbito escolar, as quais podem melhor retratar a complexidade desse processo.

Visando atender essa demanda, idealizou-se a presente dissertação, que está organizada em duas seções. Na Seção I, encontra-se o artigo teórico denominado “Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma revisão sistemática da literatura”, que apresenta uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional, publicada em periódicos científicos indexados, sobre a inclusão escolar de crianças com TEA. Optou-se por uma revisão sistemática da literatura pelo fato de ela poder servir de orientação e recurso teórico para profissionais da área da educação e saúde, pois apresenta um breve panorama dos temas que vem sendo investigados na área. Na Seção II é apresentado o estudo empírico, intitulado “Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista”, que teve como objetivo investigar a relação entre a família da criança com TEA e a escola de ensino regular, a relação entre a família da criança com TEA e o professor e a relação entre o professor e a criança com TEA. Optou-se pela realização de um estudo qualitativo tendo em

vista uma investigação mais profunda da relação que ocorre entre pais, professores e escola, considerando as especificidades das crianças com TEA.

Após a exposição dos dois estudos, são apresentadas as considerações finais da dissertação, destacando as suas principais conclusões e aplicações. Espera-se que os resultados encontrados contribuam para o melhor entendimento do TEA nos contextos familiar e escolar e para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre a família e a escola em prol da inclusão.

Seção I - Artigo teórico

Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma revisão sistemática da literatura

Resumo

O presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional, publicada em periódicos científicos indexados, sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), atentando para o período e periódico da publicação, os temas investigados e as escolhas metodológicas. Foram localizados 25 estudos nacionais, localizados nas bases LILACS, BVS, SCIELO e Portal de Periódicos da CAPES e publicados entre 1998 e 2014, e 92 internacionais, localizados nas bases EBSCOhost e Medline e publicados entre 1993 e 2013, em diversos periódicos, especialmente nos relacionados à educação e ao autismo. As pesquisas nacionais foram agrupadas de acordo com os seguintes temas de investigação, considerando os seus objetivos: 1) a escola frente ao processo de inclusão da criança com TEA; 2) formação e atuação do professor na inclusão escolar; 3) formação e atuação do psicólogo no âmbito da inclusão escolar; e 4) inclusão e desenvolvimento da criança com TEA no contexto escolar. Já os estudos internacionais foram agrupados em: 1) a escola frente ao processo de inclusão escolar; 2) capacitação e atuação do professor na inclusão escolar; 3) instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem no contexto da inclusão escolar; 4) intervenções para inclusão social e desenvolvimento da aprendizagem; 5) família e processo de inclusão escolar; e 6) inclusão e desenvolvimento da criança com TEA no contexto escolar. Quanto aos aspectos metodológicos, a maioria dos estudos localizados caracterizou-se como empírico e de abordagem qualitativa. De modo geral, a revisão da literatura realizada possibilitou o resgate de experiências sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, além de esboçar um breve panorama dos temas que estão sendo investigados.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA); criança; inclusão escolar.

**School inclusion of children with Autism Spectrum Disorder:
A systematic review of the literature**

Abstract

This study aimed to perform a systematic review of national and international literature, published in indexed journals, on the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), focusing on the period and journal of the publishing, research themes, and methodological choices. A number of 25 national studies, taken from LILACS, BVS, SciELO and CAPES Portal databases and published between 1998 and 2014, were found, as well as 92 international studies, from 1993 to 2013, taken from EBSCOhost e Medline databases, in a variety of journals, mainly the ones related to education and autism. The national surveys were grouped according to the following research topics, considering their objectives: 1) the school facing the process of inclusion of children with ASD; 2) training and performance of teachers in school inclusion; 3) training and performance of psychologists in school inclusion; and 4) inclusion and development of children with ASD in the school context. International studies were grouped into: 1) the school facing the process of school inclusion; 2) training and performance of teachers in school inclusion; 3) assessment tools in the teaching-learning process in the context of school inclusion; 4) interventions for social inclusion and learning development; 5) family and school inclusion process; and 6) inclusion and development of children with ASD in the school context. Regarding methodological features, most of the studies found were characterized as empirical and qualitative approach. Overall, literature review enabled the access to experiences on inclusion of children with ASD, in addition to outlining a brief overview of the issues currently under investigation.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD); child; school inclusion.

Introdução

O movimento para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola tem ocorrido mundialmente. A partir da década de 90, com a Declaração de Jomtien, também conhecida como Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), juntamente com a Convenção de Direito da Criança (1988) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), estabeleceu-se que toda a pessoa (criança, jovem e adulto) deveria usufruir das oportunidades educacionais voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Assim, como as pessoas com deficiência¹ requerem atenção especial, devem ser tomadas medidas que garantam a igualdade de acesso à educação a elas como parte integrante do sistema educacional.

Em vista disto, o sistema educacional internacional e nacional precisou se reorganizar em prol da inclusão escolar. Tal processo desencadeou importantes mudanças, principalmente na forma dos profissionais voltados à educação interagirem. A partir de uma visão interdisciplinar, eles precisaram investigar o processo de aprendizagem de cada indivíduo, considerando que, devido à deficiência, ele ocorreria de forma singular, o que deveria se refletir na flexibilização curricular e na estruturação das séries. Criam-se, portanto, novas lógicas de funcionamento escolar. Neste contexto, a educação especial passa a atuar no atendimento educacional especializado, funcionando como suporte ao trabalho de sala de aula e às relações escolares (Anjos, Andrade, & Pereira, 2009).

No Brasil, o governo criou políticas e diretrizes que beneficiam e direcionam o sistema de ensino, proporcionando as condições de acesso aos espaços e aos recursos pedagógicos necessários a inclusão. Além disso, viabilizam ferramentas que apoiam os profissionais na atuação e compreensão da inclusão escolar, bem como no processo de organização da aprendizagem com vistas a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais dos alunos. Tais políticas incentivam a formação de professores para o atendimento especializado das crianças com deficiência, além de programas de incentivo da participação da família e das comunidades na escola (Brasil, 2008; & Brasil, 2013).

No entanto, estudos apontam que mesmo com o incentivo do governo, há muitas dificuldades para a efetivação da inclusão escolar (Ávila, Tachibana, & Vaisberg, 2008; Rosa, 2008; Rodrigues, Moreira, & Lerner, 2012). Tais dificuldades refletem a necessidade de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos, o entendimento do professor

¹ De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2003), consideram-se pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial em longo prazo, os quais podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

em relação à inclusão, devido as mudanças no cotidiano do seu trabalho e, principalmente, o processo de ensino, que ainda está associado ao formato tradicional (ensinar-aprender), vinculado às premissas de ajuste ou correção do indivíduo, modelo que não viabiliza o processo de inclusão.

No contexto da inclusão escolar são contemplados os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No DSM-IV-TR, o Transtorno Autista, o Transtorno de Asperger, a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo na Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação eram classificados como Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD (APA, 2002). No entanto, com o DSM-5 (2013) ocorreram algumas modificações a fim de facilitar o diagnóstico. O autismo, na nova edição do manual, passou a pertencer à categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento, classificada como Transtornos do Espectro Autista. Como TEA foram reunidos os transtornos que compartilham características do autismo, como: Autismo, Asperger, Transtorno Infantil Desintegrativo e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação, havendo distinções de acordo com o nível de gravidade em relação à interação e comunicação. A Síndrome de Rett passou a fazer parte dos diagnósticos diferenciais, pois, segundo o manual, as características autistas não são a sua principal especificidade (APA, 2013). Destaca-se que para este estudo foi considerado para a revisão o termo autismo, excluindo-se os demais transtornos que compõem os TEA devido a maior incidência de publicações.

O indivíduo com TEA, conforme o DSM-5 (2013), caracteriza-se por apresentar um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da inserção social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica. O atraso pode ocorrer em pelo menos uma das seguintes áreas: interação social, linguagem comunicativa, jogos simbólicos ou imaginários. Tais ocorrências podem originar-se de disfunção no desenvolvimento, de origem orgânica, com características peculiares anatômicas, fisiológicas e genéticas (Bagarollo & Panhoca, 2010).

A inclusão escolar de crianças com TEA ainda provoca discussões frequentes sobre a sua etiologia e formas possíveis de intervenção, dada às características específicas do transtorno. Neste sentido o professor terá que conhecer as características do aluno com TEA para a construção das suas aulas e sua inclusão na turma. Esse processo precisa ser apoiado pela escola, para que o professor não se sinta incapaz ou frustrado com o desenvolvimento das aulas e o seu trabalho (Castro, 2005).

Tendo em vista as mudanças requeridas para a implementação da inclusão escolar, em especial de crianças com TEA, o presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional, publicada em periódicos científicos indexados, sobre a inclusão de crianças com TEA, atentando para o período e periódico da publicação, os temas investigados e as escolhas metodológicas. A partir da reunião do material localizado foi possível analisá-lo para apresentar um panorama dos estudos realizados na área investigada.

Método

Realizou-se um levantamento de estudos nacionais e internacionais que abordavam a inclusão escolar de crianças com TEA. A busca por pesquisas nacionais foi feita em portais de dados disponíveis na web: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Portal de Periódicos da CAPES. Já os estudos internacionais foram extraídos do portal EBSCOhost Online Research Database e Medline. Optou-se pela pesquisa nesses portais por indexarem estudos sobre saúde e educação, que são avaliados por comitês científicos antes de sua publicação. São bibliotecas que oferecem serviços de busca através de bases de dados de referência, com publicações em diversos idiomas, confiáveis cientificamente e de fácil acesso.

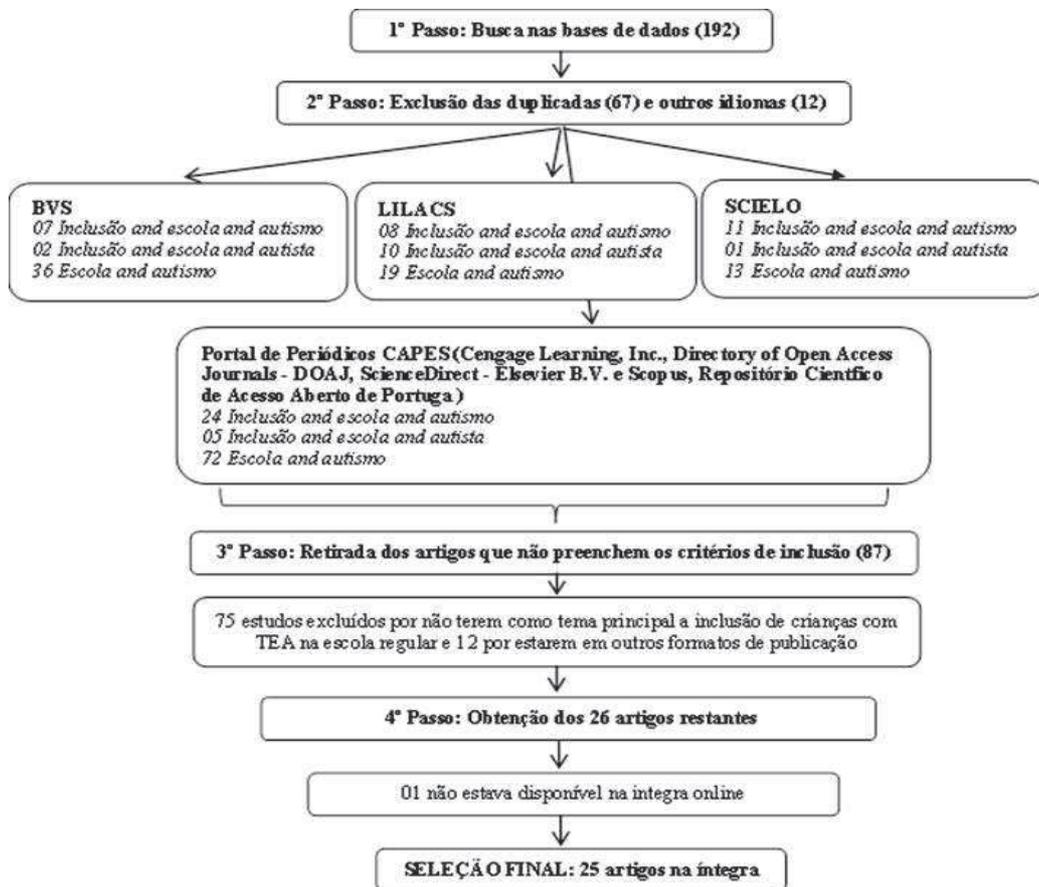
A busca dos estudos nacionais foi realizada inicialmente com a combinação dos seguintes descritores e operadores booleanos: inclusão *and* escola *and* autismo, inclusão *and* escola *and* autista, escola *and* autismo e escola *and* autista. Também foi feita a busca com as mesmas combinações, mas usando a expressão espectro autista em vez de autismo, mas esta resultou nos mesmos estudos já localizados anteriormente. Para a busca dos estudos internacionais foram utilizados os descritores e operadores booleanos, a saber: inclusion *and* education *and* autism, inclusion *and* school *and* autism e inclusion *and* academic *and* autism.

A seleção das publicações resultantes incluiu todos os artigos teóricos, de revisão sistemática, relato de caso e estudos empíricos, independente do seu período de publicação, que tiveram como objetivo a inclusão escolar de crianças com TEA e que estivessem publicados nas línguas portuguesa e inglesa. Foram excluídos os artigos cujo tema não contemplava o objetivo proposto neste estudo ou não enfocasse crianças de até 12 anos de idade, conforme critério do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990). Os trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações, teses e resenhas de livros, além dos trabalhos sem texto completo disponível online também foram excluídos.

Conforme consta na Figura 1, inicialmente foram localizados 192 estudos nacionais, dos quais 67 foram excluídos por duplicata e 12 por estarem em outro idioma, que não o português.

Após esta seleção, 113 artigos permaneceram e foram analisados quanto a sua temática principal, que deveria abordar a inclusão escolar de crianças com TEA. Mais 88 estudos foram excluídos por terem como foco: adolescência, adoção, amamentação, benefício da lei, comportamento cognitivo, comunicação e linguagem em contextos outros que não a escola regular, educação especial, fisioterapia, qualidade de vida, Síndrome de Asperger e Williams Beuren, terapia e TDAH. Também foram excluídos 12 estudos que estavam em formato de monografias e teses e uma pesquisa que não estava disponível na íntegra online gratuitamente. Em suma, a seleção final contou com 25 pesquisas na íntegra. Todos eles foram obtidos no seu formato completo e analisados de acordo com os objetivos da presente pesquisa.

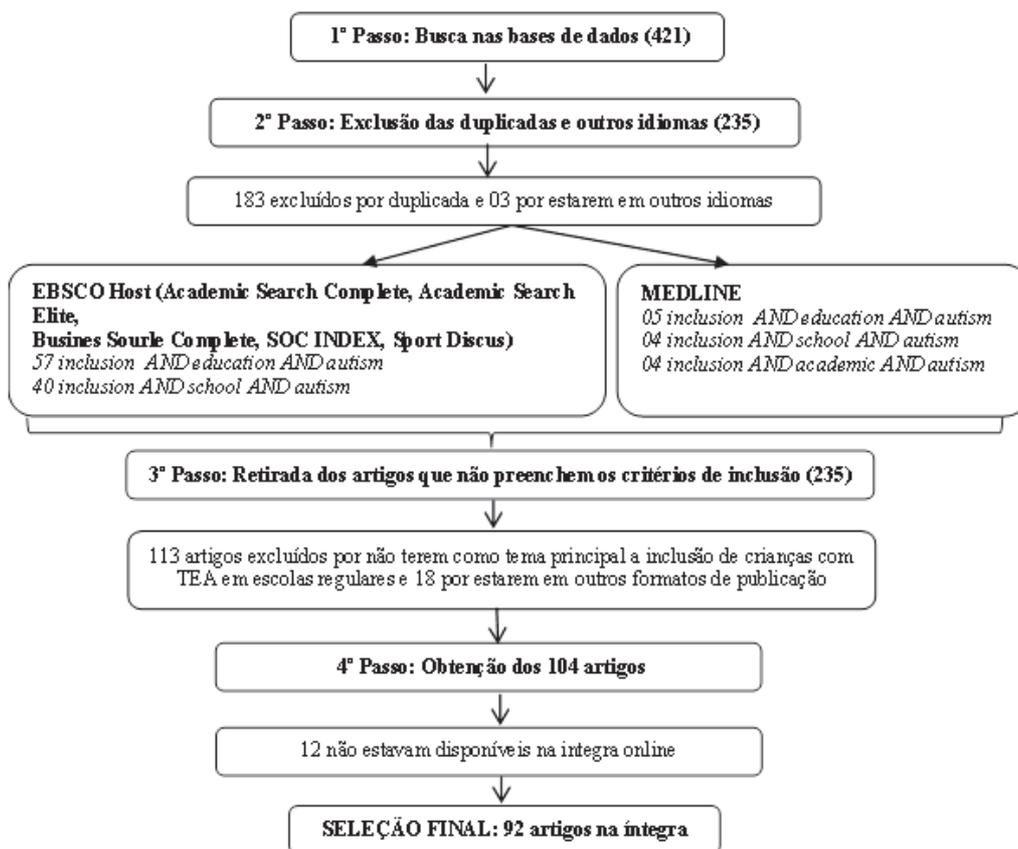
Figura 1. Procedimentos de Seleção dos Artigos Nacionais



Para seleção dos estudos internacionais, conforme consta na Figura 2, resgatou-se, inicialmente, 421 estudos, dos quais 183 foram excluídos por duplicata e três por estarem em outro idioma que não o inglês. Permaneceram 235 artigos que foram analisados quanto a sua temática principal. Foram excluídos 113 estudos que tinham como objetivo de investigação outros temas, tais como: Síndrome de Asperger; treinamento de pais, sem especificar o contexto

da inclusão; tratamentos com medicamentos ou pesquisas biomédicas; práticas de ensino e socialização da criança fora do contexto escolar regular; educação especial; sexualidade; atividades terapêuticas, entre outras especificações. Ainda foram excluídos 18 estudos que estavam em formato de resenha de livros, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e teses. Restaram 104 artigos, entre os quais 12 não estavam disponíveis na íntegra online gratuitamente. Portanto, a seleção final contou com 92 estudos, os quais foram obtidos no seu formato completo e analisados de acordo com os objetivos do presente estudo.

Figura 2. Procedimentos de Seleção dos Artigos Internacionais



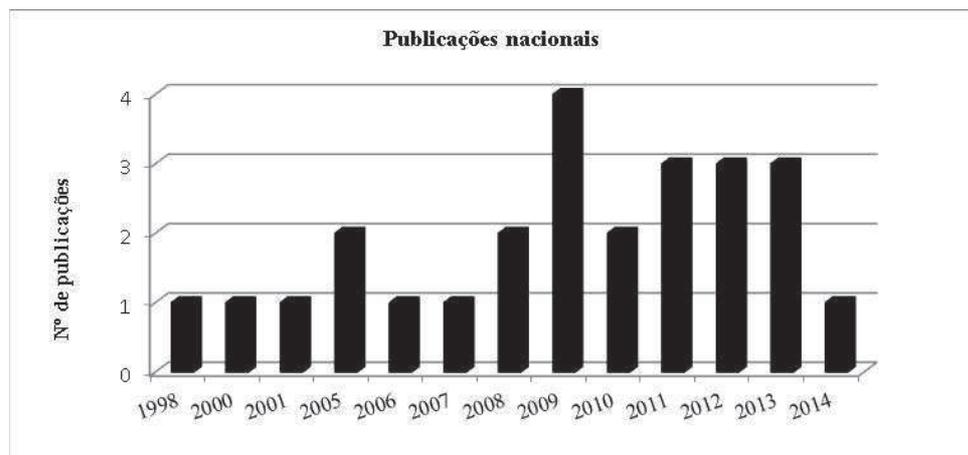
Resultados

O material selecionado foi analisado considerando o período e o periódico da publicação, os temas de estudo, elencados a partir dos principais objetivos de investigação, e as escolhas metodológicas, identificando os estudos como teóricos (revisões sistemáticas de literatura e discussões a respeito da inclusão escolar de crianças com TEA) ou empíricos (estudos envolvendo pesquisa quantitativa, qualitativa ou mista). Inicialmente, serão apresentados os resultados referentes aos estudos nacionais e após os internacionais.

Estudos nacionais

Quanto ao período de publicação, identificou-se que todos os 25 estudos nacionais localizados foram publicados entre 1998 e 2014. Observou-se que houve uma variação de uma a duas produções anuais, exceto em 2009, que teve quatro publicações, e entre 2011 e 2013, em que houve três publicações a cada ano. A Figura 3 apresenta o número de publicações anuais dos estudos nacionais.

Figura 3. Número de Publicações Anuais dos Estudos Nacionais



Os periódicos que tiveram mais publicações foram: Revista Educação Especial (seis publicações entre 2009 e 2013), Estilos da Clínica (1998, 2000, 2001, 2007, 2008 e 2010) e Revista Brasileira de Educação Especial (três publicações entre 2008 e 2009) as demais revistas tiveram apenas uma publicação, conforme indicação por ano: Audiology Communication Research (2012), Ciência & Saúde Coletiva (2013), Psicologia e Argumento (2010), Psicologia da Educação (2005), Psicologia e Sociedade (2009), Psicologia Escolar e Educacional (2011), Psicologia: Teoria e Pesquisa (2012), Psicologia: Teoria e Prática (2012), Psyche (2006), Reflexão e Ação (2009) e Temas sobre Desenvolvimento (2005).

Os estudos selecionados também foram analisados quanto aos temas investigados, considerando os seus objetivos, e foram classificados em quatro grupos: 1) a escola frente ao processo de inclusão da criança com TEA; 2) formação e atuação do professor na inclusão escolar; 3) formação e atuação do psicólogo no âmbito da inclusão escolar; e 4) inclusão e desenvolvimento da criança com TEA no contexto escolar. O primeiro dos temas concentrou 24% dos estudos ($n = 6$), que verificaram os impactos do processo de inclusão escolar. O segundo tema também reuniu 24% dos estudos localizados ($n = 6$), que apresentaram as dificuldades e desafios do trabalho dos professores com as crianças com TEA. O terceiro tema

correspondeu 12% dos estudos ($n = 3$), que salientaram a falta de disciplinas sobre inclusão nos currículos de psicologia e o acompanhamento clínico da criança com TEA na escola. Por fim, o quarto tema concentrou 40% das pesquisas ($n = 10$), que investigaram o processo de escolarização, aprendizagem e desenvolvimento da competência social da criança com TEA. A Tabela 1 apresenta os temas investigados com as respectivas referências dos estudos.

Tabela 1. Temas dos Estudos Nacionais

A escola frente ao processo de inclusão da criança com TEA	
Tema	Referência
Dificuldade de a escola se reorganizar para implementar a inclusão	Kupferl e Petri (2000)
Interlocução entre equipes de instituições de saúde mental e de ensino no processo de inclusão escolar de crianças com TEA	Ribeiro e Bastos (2007)
Mapeamento de programas de educação inclusiva	Fuziy e Marini (2010); Gomes e Mendes (2009); Ribeiro, Cruz e Cavalcanti (2011); Vasques (2009)
Formação e atuação do professor na inclusão escolar	
Deficiência da formação acadêmica sobre a inclusão	Farias, Maranhão e Cunha (2008); Petri (1998)
Divergências de opiniões de professores sobre a forma como ocorre à inclusão nas escolas	Castro (2005); Pimentel e Fernandes (2014); Rodrigues, Moreira e Lerner (2012)
Relato e discussão das necessidades dos professores que atuam nas salas recursos	Walter e Nunes (2013)
Formação e atuação do psicólogo no âmbito da inclusão escolar	
Falta de disciplinas que abordam o tema da inclusão escolar nos cursos de Psicologia	Barbora e Conti (2011)
Discussões sobre o acompanhamento clínico psicológico da criança com TEA na escola	Fraguas e Berlinck (2001); Sereno (2006)
Inclusão e desenvolvimento da criança com TEA no contexto escolar	
Mapeamento do processo de escolarização da criança com TEA, a partir da perspectiva do professor	Bastos e Kupfer (2010)
Problemas, dificuldades e estratégias para inclusão escolar da	Brande e Zanfelicce (2012);

criança com TEA, considerando suas características	Gomes (2005); Melão (2008); Nunes, Azevedo e Schimidt (2013); Teles, Resegue e Puccini (2013); Vasques (2009)
Influência do ambiente escolar (sala de aula ou pátio) entre uma criança com TEA e uma criança com desenvolvimento típico	Camargo e Bosa (2012)
Convivência de uma criança com TEA e seu pares na escola	Rahme (2011)
Revisão da literatura sobre competências sociais de crianças com TEA no contexto da inclusão escolar	Camargo e Bosa (2009)

No tocante à metodologia, constatou-se que houve maior incidência de estudos empíricos e qualitativos (56%), que utilizaram entrevistas e questionários como instrumentos, em comparação aos estudos teóricos (28%). Estudos mistos não foram identificados.

Figura 4. Publicações Nacionais por Escolha Metodológica



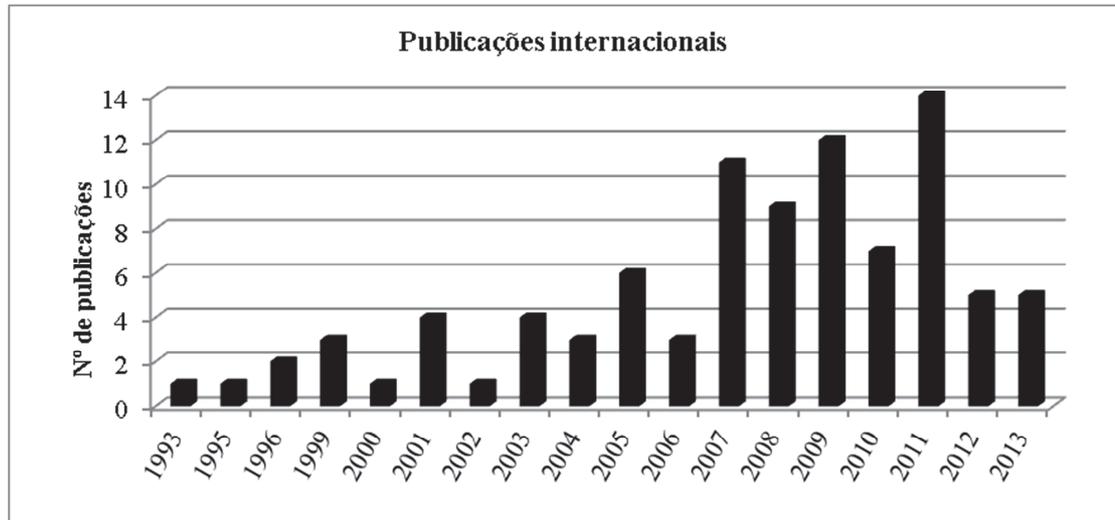
Em síntese, a análise dos estudos nacionais permitiu concluir que ainda são poucos os estudos publicados na área (25 no período entre 1998 e 2014) e que estes enfocam principalmente a criança no ambiente escolar (40%), sendo preponderantemente empíricos e de natureza qualitativa (56%).

Estudos internacionais

A seleção dos estudos internacionais resultou em 92 publicações extraídas na base EBSCO Host e Medline. As publicações compreenderam o período de 1993 a 2013, sendo

diversificado o número de publicações por ano. No entanto, destaca-se o importante aumento de estudos entre 2007 e 2011, conforme demonstra a Figura 5.

Figura 5. Número de Publicações Anuais dos Estudos Internacionais



Os periódicos que tiveram maior número de publicações foram: *Journal of Autism & Developmental Disorders*, com 13 publicações, distribuídas entre 1996 e 2013 (três em 2009 e em 2008, duas em 2013 e uma nos demais anos). Em seguida, aparece o *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, com nove publicações entre 1996 e 2011 (duas em 2007 e uma nos demais anos). O periódico *Autism: The International Journal of Research & Practice* teve sete publicações entre 2001 e 2013; o *British Journal of Special Education* publicou cinco estudos entre 2002 e 2011; o *Intervention in School & Clinic* aparece com quatro publicações entre 1999 e 2011 e o *Teaching Exceptional Children* teve quatro estudos publicados entre 2008 e 2011. Além disso, foram encontrados outros 11 periódicos com duas publicações, assim como 37 com uma única publicação entre os anos de 1993 e 2013.

Também se verificou quais temas estavam sendo mais investigados em âmbito internacional sobre a inclusão de crianças com TEA. Os 92 trabalhos localizados foram divididos em seis grupos: 1) a escola frente ao processo de inclusão escolar, que reuniu 8,7% ($n = 8$) dos estudos que se preocuparam em verificar os impactos do processo de inclusão escolar; 2) capacitação e atuação do professor na inclusão escolar, com 15,2% ($n = 14$) dos estudos que apresentaram as dificuldades e desafios do trabalho dos professores com crianças com TEA; 3) instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem no contexto da inclusão escolar, que concentrou 8,7% ($n = 8$) dos estudos que apresentaram uma variedade de instrumentos para avaliar o desenvolvimento das crianças com TEA na escola regular; 4) intervenções para

inclusão social e desenvolvimento da aprendizagem, que englobou 45,6% ($n = 42$) dos estudos que relataram e avaliaram intervenções realizadas no contexto escolar; 5) família e processo de inclusão escolar, com 6,5% ($n = 6$) dos estudos, sobre a relação entre a família e a escola no processo de inclusão escolar; e 6) inclusão e desenvolvimento da criança com TEA no contexto escolar, que agrupou 15,2% ($n = 14$) dos estudos que se voltaram sobre o processo de escolarização, aprendizagem e desenvolvimento da competência social da criança com TEA. A Tabela 2 apresenta os temas investigados com as respectivas referências dos estudos.

Tabela 2. Temas dos Estudos Internacionais

A escola frente ao processo de inclusão escolar	
Tema	Referência
Adaptação e organização da escola (infraestruturas e recursos humanos) para atender a inclusão	McAllister e Hadjri (2013)
Reavaliação dos métodos de ensino e avaliação, devido ao aumento da presença de alunos com TEA em salas de aula	Chandler-Olcott e Kluth (2009)
Impacto das políticas públicas sobre a inclusão e a aderência das escolas às novas práticas de ensino-aprendizagem	Guldberg (2010); Strain, Schwartz e Barton (2011)
Reorganização dos planos de ensino, utilizando a avaliação funcional do ambiente acadêmico, autogestão e organização gráfica como ferramentas	Hart e Whalon (2008)
Apresentação de projetos para o processo de inclusão em ambiente escolar, destacando os seus benefícios e desafios	Jordan (2005); Ochs et al. (2001); Stahmer, Akshoomoff e Cunningham (2011)
Capacitação e atuação do professor na inclusão escolar	
Relato da experiência de cinco professores de ensino fundamental, que receberam na sua turma crianças com TEA	Finke, McNaughton e Drager (2009);
Relação dos professores com os alunos incluídos	Robertson, Chamberlain e Kasari, (2003)
Múltiplos papéis dos professores em suas turmas de inclusão devido às especificidades de cada criança	Rossetti e Goessling (2010); Vakil, Welton, O'Connor e Kline (2009)
Como os professores e diretores lidam com o processo de inclusão	Horrocks, Branco e Roberts (2008); Gregor e Campbell

Realização de programas de treinamentos para professores, com enfoque na efetividade da inclusão da criança, a construção de estratégias de gestão e ajustes no planejamento curricular	(2001) Cammuso (2011); Friedlander (2009); Jukes e Vassel (2009);
Avaliações dos professores sobre o seu trabalho com crianças incluídas	Rodríguez, Saldaña e Moreno (2012)
Reflexões dos professores sobre as atitudes das crianças com TEA em sala de aula	Jackson e Campbell, (2009)
Análise do trabalho do professor assistente, pois muitos não estão capacitados a atender crianças com TEA	Symes e Neil (2011)
Avaliação da eficácia de um programa de treinamento para professores assistentes	Robinson (2011)
Revisão sistemática de estudos sobre treinamentos de professores auxiliares	Rispoli, Neely, Lang e Ganz (2011)

Instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem no contexto da inclusão escolar

Investigação de uma ferramenta de triagem, que auxilia as equipes das escolas a avaliar a qualificação dos profissionais de apoio aos professores para o trabalho com a inclusão	Giangreco e Broer (2007)
Descrição de duas ferramentas utilizadas para a descrição de fatores do ambiente escolar que podem influenciar no comportamento social de crianças com TEA	Conroy, Boyd, Asmuse Madera (2007)
Avaliação da eficácia de tutorial e testes sobre habilidades cognitivas, comportamento adaptativo e sintomatologia para avaliação de crianças com TEA	Bitsika (2008); Ward e Ayvazo (2006)
Avaliação das habilidades comunicativas do aluno com TEA, através da ferramenta “Comunicação referencial”	Olivar-Parra, Iglesia-Gutierrez e Forns (2011)
Revisões da literatura que examinaram instrumentos que rastreiam o comportamento, o processo de aprendizagem, as interações e desenvolvimento das habilidades sociais, na intenção de possibilitar a construção de estratégias de intervenção psicológica na escola	Greenway (2000); Dymond (2001); Williams, Johnson e Sukhodolsky (2005)

Intervenções para inclusão social e desenvolvimento da aprendizagem

Avaliação do modelo “Interação Intensa”, fundamentado no desenvolvimento da comunicação	Firth (2009)
Pesquisas utilizando o <i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children</i> (TEACCH) com crianças com TEA inseridas na escola	Abou-Hatab, Zahran e Abbas (2013); Panerai et al. (2009)
Avaliação do modelo “Círculo de Amigos”, que buscou integrar os alunos em sala de aula	Kalyva e Avramidis (2005)
Análise de um modelo de aprendizagem, que abordou os interesses e rituais da criança, como tema para as atividades desenvolvidas em sala de aula, tendo em vista a melhor socialização da criança	Koegel, Vernon, Koegel, Koegel e Paullin (2012)
Avaliação do modelo “Ensino Incidental”, que promove o uso de expressões sociais apropriadas à idade criança	McGee e Daly (2007)
Avaliação da técnica motivacional de formação de respostas através de práticas entre pares, para melhorar as habilidades sociais da criança com TEA	Harper, Symon e Frea (2008)
Desenvolvimento de estratégias para viabilizar um bom clima, com manifestações de atitudes positivas no contexto de sala de aula e organização física desse ambiente	Clark e Smith (1999)
Apresentação de práticas eficazes e ineficazes do processo de aprendizagem e comunicação social das crianças com TEA	Cooper, Griffith e Filer (1999); MacKay (2002); Ryan, Hughes, Katsiyannis, McDaniel e Sprinkle (2011)
Avaliação de modelos que utilizam recreação e atividades lúdicas para o engajamento em atividades de lazer entre crianças com TEA e seus pares	Fennick e Royle (2003); Kishida e Kemp (2009); Potvin e Snider (2013)
Utilização de brincadeiras realizadas na escola, entre pares, e em casa, com a família, que tinham o intuito de estimular o desenvolvimento simbólico e social da criança com TEA	Yang, Wolfberg, Wu e Hwu (2003)
Apresentação dos benefícios dos jogos compartilhados para o processo de comunicação das crianças com TEA	Whitaker (2004)
Impacto da utilização de estratégias visuais com crianças com	Ganz e Flores (2008)

TEA e seus pares em sessões de grupo de jogos	
Desenvolvimento de atividades na disciplina de educação física com o intuito de integralização da criança com seus colegas	Ayvazo (2010); Hamilton-Pope e Miller (2006)
Avaliação de modelos de aprendizagem existentes e desenvolvimento de novos, com enfoque em educar os pais e profissionais sobre a base de evidências de programas inclusivos eficazes para crianças com TEA	Marcas (2007)
Análise do impacto na atividade de leitura de alunos sem deficiências em turmas com crianças com TEA	Gandhi (2007)
Comparação do desempenho de grupos de crianças típicas, com retardo mental e TEA na realização das tarefas no ambiente escolar	Shulman, Yirmiya e Greenbaum (1995)
Comparação da eficácia de dois esquemas de distribuição de testes implementados em um pacote integrado de instrução, para ensinar habilidades acadêmicas para alunos com TEA no ensino regular	Polychronis, McDonnell, Johnson, Riesen e Jameson (2004)
Associação entre a utilização de intervenção precoce em três grupos de crianças com TEA e os resultados cognitivos após o ingresso na escola de ensino fundamental	Nahmias, Kase e Mandell (2012)
Efeitos da música em relação ao comportamento da criança na sua rotina escolar	Kern, Wolery e Aldridge (2007)
Avaliação da intervenção que utilizou um instrumento constituído de discos coloridos com a indicação de tempo, como estímulo para realização das atividades em sala de aula	Didomenico (2003)
Estudo comportamental que teve como base de intervenção o currículo pedagógico e as relações das crianças com seus pares	Grindle et al. (2009)
Apresentação de um modelo de desenvolvimento social construído a partir do construtivismo social	Anastasiou e Kauffman (2011);
Desenvolvimento de uma intervenção que objetivava melhorar a qualidade da inclusão de crianças com TEA devido aos alunos da turma demonstrarem sinais de	Blair, Umbreit, Dunlap e Jung (2007); Reiter e Vitani (2007)

esgotamento

- Utilização da ferramenta *iPod* vídeo, como um dispositivo de apoio para auxiliar na transição entre os locais e atividades dentro da escola Cihak, Fahrenkrog, Ayres e Smith (2010)
- Concepção e implementação de programas de educação individualizados Jung, Gomez, Baird e Keramidas (2008)
- Pesquisas baseadas em evidências que desenvolveram estratégias para facilitar a presença, participação e aceitação dos alunos com TEA em ambientes escolares regulares Harrower e Dunlap (2001); Humphrey (2008)
- Avaliação de ferramentas como o *Beyond Access Model*, com o objetivo de melhorar a capacidade de planejamento, implementação e avaliação do aluno e da equipe de suporte dentro do contexto de uma sociedade inclusiva Sonnenmeier, McSheehan e Jorgensen (2005)
- Programa Nest ASD construído para desenvolvimento da aprendizagem de crianças com TEA Koenig, Bleiweiss, Brennan, Cohen e Siegel (2009)
- Investigação sobre procedimentos que podem melhorar as interações sociais e a aprendizagem da criança com TEA Gena (2006)
- Revisão sistemática que buscou evidências sobre intervenções comportamentais e de desenvolvimento precoce para crianças com TEA Warren et al. (2011)
- Revisão da literatura sobre intervenções de base tecnológica Knight, McKissick e Saunders (2013)
- Revisão da literatura que resgatou estudos sobre o ensino da compreensão de leitura para alunos com TEA com foco em texto (leitura acadêmica) e compreensão da palavra (leitura funcional) Chiang e Lin (2007)
- Revisões da literatura e sistemática sobre modelos de intervenção com foco no comportamento social e acadêmico das crianças com TEA no contexto escolar Crosland e Dunlap (2012); Nathaniel, Brown e Fortain (2011)

Família e processo de inclusão escolar

- Experiência dos pais em relação à mudança de ano escolar do seu filho com TEA Tobin et al. (2012)
- Entendimento de pais e funcionários da escola sobre as Giangreco e Broer, (2005)

práticas de profissionais de apoio à inclusão escolar	
Análise do efeito do diagnóstico da criança nos pais e o seu impacto na forma como veem a inclusão escolar	Kasari, Freeman, Bauminger e Alkin (1999); Lilley (2011)
Relato da experiência de pais e professores sobre o planejamento de ferramentas de suporte adequado para contribuir na construção da amizade entre crianças com e sem TEA em sala de aula	Boutot (2007)
Identificação, através do diálogo com os pais, se a experiência do filho na escola estava relacionada a fatores de risco de <i>bullying</i>	Zablotsky, Bradshaw e Anderson (2013)

Inclusão e desenvolvimento da criança com TEA no contexto escolar

Análise da inclusão de crianças com TEA que ficam tempo integral na escola em relação àquelas que ficam tempo parcial	Lyons, Capadócia e Weiss (2011)
Desenvolvimento de um trabalho de comunicação precoce com crianças com TEA	Hardy (2010)
Avaliação sobre como ocorrem e se constroem as relações e brincadeiras da criança com TEA com seus colegas	Anderson, Moore, Godfrey e Fletcher-Flinn (2004); Campbell e Marino (2009); Myles e Simpson (1993)
Avaliação da relação entre o nível socioeconômico, a percepção de apoio social e a frequência de <i>bullying</i> sofrida pelas crianças com TEA	Symes e Humphrey (2010)
Influencia do nível socioeconômico na percepção e aceitação de colegas em relação a crianças com TEA	Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson e Marino (2005)
Características das crianças incluídas em contexto educacional, analisando questões sobre como eram os serviços especiais na escola e as diferenças em relação às crianças que não estão em contexto educacional regular	White, Scahill, Klin, Koenig e Volkmar (2007)
Investigação sobre a relação entre as características das crianças e as horas semanais de inclusão em sala de aula e seu programa de intervenção	Yianni-Coudurier et. al (2008)
Análise do papel da educação na vida das crianças com TEA,	Jordan (2008)

a partir das experiências de especialista que as acompanham

A experiência de transição de um ano escolar para outro entre crianças com TEA Dann (2011)

Relatos de experiências de casos de inclusão escolar de crianças com TEA bem sucedidos Bennett, Rowe e DeLuca (1996); Jones e Frederickson (2010)

Revisão da literatura sobre a inclusão e seus benefícios para a criança com TEA Mesibov e Shea (1996)

No que se refere ao método dos estudos, 31 eram teóricos (33,7%), três eram de revisões sistemáticas (3,3%) e 58 eram empíricos (63%). Entre os estudos empíricos, 40 eram qualitativos, 17 quantitativos e um misto. A Figura 6 apresenta esses índices.

Figura 6. Publicações Internacionais por Escolha Metodológica



Em nível internacional, de maneira geral, observou-se que o fenômeno da inclusão escolar possui tradição de mais de uma década de publicações. Os estudos são, em geral, empíricos, com abordagem prioritariamente qualitativa (45,3%), mas com uma ampla variedade de aspectos analisados, conforme descrito na Tabela 2.

Discussão

A inclusão escolar é um movimento que ocorre mundialmente e se fortaleceu internacional e nacionalmente na década de 90, a partir de leis e diretrizes governamentais, tendo maior ênfase nas últimas décadas. No entanto, a inclusão escolar de crianças com TEA ainda se

constitui como um desafio para os profissionais da saúde e educação e é nesse sentido que se buscou realizar uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional, publicada em periódicos científicos indexados, sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, atentando para o período e periódico da publicação, os temas investigados e as escolhas metodológicas.

Os resultados obtidos possibilitaram reflexões sobre a incidência e o tipo de publicações existentes nas bases de dados pesquisadas. Nesse sentido, verificou-se que, de forma geral, as publicações nacionais ($N = 25$) ainda são restritas, principalmente se forem comparadas com o número de estudos internacionais ($N = 92$). Outro fator que chama atenção é a quantidade de publicações anuais, pois os artigos nacionais foram localizados somente a partir de 1998, com uma ou duas publicações anuais, exceto no ano de 2009, que teve quatro artigos publicados, o aumento das publicações neste ano, pode ter sido reflexo da regulamentação sobre a inclusão de criança com TEA na escola regular publicada pelo MEC em 2008 (Brasil, 2008). No ano de 2010, que teve três. Já as publicações internacionais datam de 1993 e são mais frequentes. Em 2001 houve três e quatro estudos publicados por ano, chegando a 14 no ano de 2011. Frente a esses dados, entende-se que há necessidade de incentivo aos profissionais envolvidos com a inclusão de publicarem sobre suas práticas, a fim de contribuir para o melhor conhecimento do TEA e do processo de inclusão escolar dos que o possuem.

Os estudos recuperados também foram agrupados de acordo com os seus temas de investigação, considerando os seus objetivos. Destaca-se, contudo, que alguns deles poderiam ser classificados em mais de um dos grupos, mas, nestes casos, optou-se pelo não compartilhamento dos mesmos, inserindo-os no grupo que mais se adequava ao seu objetivo. Verificou-se que tanto nos estudos nacionais como nos internacionais, muitos artigos investigaram os processos de inclusão, de escolarização e de interação social da criança com TEA no ambiente escolar. Os estudos avaliaram os resultados do seu processo de inclusão no desenvolvimento da aprendizagem, assim como na comunicação e interação social. Da mesma forma, contribuíram para o melhor entendimento do TEA, colaborando para a construção de ferramentas diferenciadas que possam ser utilizadas para melhor acessar e interagir com a criança, visto que a dificuldade de comunicação é umas das principais características do TEA.

Outro tema complacente, mas menos pesquisado, diz respeito à família, ressaltando a importância de pais e professores estabelecerem parceria e trocarem experiências. Tal relação poderia possibilitar o melhor entendimento do comportamento da criança com TEA nos contextos familiar e escolar e contribuir para o seu desenvolvimento, especialmente quanto às dificuldades de aprendizagem e interação social. Os artigos nacionais ainda carecem de uma avaliação da interação família-professor-escola, favorecendo um olhar direcionado somente a

cada um desses sistemas. Sugere-se, portanto, incentivar o trabalho conjunto entre estas esferas no intuito de explorar outras questões que possam emergir dessa relação.

Ainda localizaram-se estudos sobre as dificuldades de atuação de professores e psicólogos no processo de inclusão escolar. Nesse sentido, a academia poderia contribuir para a formação dos profissionais, mas a inclusão de crianças com TEA ainda é pouco discutida nos cursos de formação. Estudos nacionais indicaram tal dificuldade, apontando para a deficiência curricular nos cursos de licenciatura e psicologia. Nos estudos internacionais, por sua vez, discutiu-se sobre as dificuldades dos profissionais na realização de suas atividades nas turmas de inclusão. De modo geral, a mudança do contexto educacional impactou suas rotinas, particularmente quanto à organização escolar e a forma de ensinar dos professores. No caso do TEA, por ser um transtorno com características específicas, indica-se que os profissionais busquem aperfeiçoamento, que troquem experiências e avaliem suas práticas para o melhor entendimento e atuação junto à criança com o transtorno.

Nessa mesma perspectiva, verificou-se nos estudos internacionais pesquisas sobre instrumentos e intervenções sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto da inclusão escolar. Os estudos encontrados apresentaram a utilização e eficácia de diferentes ferramentas que podem servir de apoio para os profissionais na avaliação da criança com TEA. A construção de ferramentas específicas para os processos de aprendizagem e de comunicação também foi alvo de alguns estudos. Esses estudos podem resultar em planejamentos pedagógicos mais adequados, melhores condições de desenvolvimento da criança no contexto escolar, além de motivarem os profissionais em seus campos de trabalho. Destaca-se que o maior número de estudos internacionais localizados referiu-se a intervenções para inclusão social e desenvolvimento da aprendizagem, que estão sendo utilizados pelos profissionais que trabalham com TEA. Com isto entende-se que as ferramentas para o processo de inclusão ocorra estão sendo desenvolvidas e testadas, mas isto não garante que o processo de inclusão esteja sendo realizado com sucesso nas escolas.

Por fim, quanto aos aspectos metodológicos dos estudos, os resultados mostraram que cerca de 56% dos estudos nacionais e 45% dos internacionais eram empíricos com métodos qualitativos de investigação. Dessa maneira, pode-se pensar que, de maneira geral, as investigações com crianças com TEA são realizadas com pequenas amostras e suas análises abordam as especificidades da criança com TEA e situações singulares sobre as vivências de professores, pais e alunos no contexto escolar. Ainda que se compreenda e valorize a necessidade de uma análise a partir da singularidade dos casos de inclusão, observa-se a demanda por estudos quantitativos, que favoreçam uma compreensão mais objetiva e geral dos

dados. Acredita-se que isso se tornará possível na medida em que a inclusão de crianças com TEA venha a ser uma prática mais comum nas escolas.

Avalia-se que a presente revisão sistemática de literatura pôde contribuir para apresentar um panorama dos estudos que foram desenvolvidos sobre a inclusão escolar de crianças com TEA em nível nacional e internacional. Neste sentido, poderá auxiliar tanto a pesquisadores, que estão iniciando uma revisão teórica sobre a temática, como a profissionais da saúde e educação, entre eles psicólogos, que trabalham com inclusão de crianças com TEA em ambiente escolar, para que possam refletir e fortalecer suas práticas.

Considerações Finais

De modo geral, a análise dos estudos selecionados nesta revisão proporcionou um resgate de fontes importantes de conhecimento sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, além de apresentar um esboço sobre alguns dos principais temas que estão sendo investigados. Entretanto, ressalta-se que ainda são poucas as pesquisas nessa área, principalmente em âmbito nacional, por isto aponta-se a necessidade de novos estudos brasileiros apresentarem reflexões e questionamentos sobre a temática em questão.

Cabe salientar que a amostra de estudos analisada é somente um recorte das pesquisas realizadas sobre a inclusão de crianças com TEA, visto a escolha das bases de dados, os critérios específicos de seleção e descritores utilizados nesta revisão. Para futuras pesquisas, sugere-se que também sejam analisados os resultados dos estudos, na intenção de poder verificar os efeitos das ações que estão sendo realizadas para a efetivação do processo de inclusão. Além da utilização de outros descritores, como o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), classificação utilizada no DSM-5, em que poderão apresentar outros estudos sobre o TEA.

Finalmente, destaca-se a carência de estudos que contemplem a interação entre gestores, professores e pais no processo de inclusão escolar, promovendo as mudanças necessárias na escola. Espera-se que os estudos sobre inclusão possibilitem compartilhar a realidade escolar e as práticas e experiências vivenciadas neste contexto com os órgãos governamentais, com vistas a incentivá-los a fomentar mais pesquisas nessa área.

Referências

Abou-Hatab, M. F., Zahran, M. H., & Abbas, Z. M. (2013). 2122–Autistic preschoolers: A teach based model for early behavioral intervention in school setting. *European Psychiatry, 28*(1), 12-28.

- American Psychiatric Association – APA (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders - DSM-5. 5a ed. Washington: American Psychiatric Publishing
- American Psychiatric Association – APA. (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* - DSM-IV-TR. 4a ed. Porto Alegre: Artmed.
- Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2011). A social constructionist approach to disability: Implications for special education. *Exceptional Children*, 77(3), 367-384.
- Anderson, A., Moore, D. W., Godfrey, R., & Fletcher-Flinn, C. M. (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, 8(4), 369-385.
- Anjos, H. P., Andrade, E. P., & Pereira, M. R. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 116-129.
- Ayvazo, S., & Ward, P. (2010). Assessment of classwide peer tutoring for students with autism as an inclusion strategy in physical education. *Palaestra*, 25(1), 1-5.
- Ávila, C. F., Tachibana, M., & Vaisberg, T. M. J. A. (2008). Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *Paidéia*, 18(39), 155-164.
- Bagarollo, M. F.; Ribeiro, V. V., & Panhoca, I. (2013). O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. *Revista Brasileira Educação Especial*, 19(1), 107-120.
- Barbosa, A. J. G., & Conti, C. F. (2011). Formação em psicologia e educação inclusiva: Um estudo transversal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 231-234.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.) São Paulo: Edições70 Livraria Martins Fontes.
- Bastos, M. B. & Kupfer, M. C. M. (2010). A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *Estilos da Clínica*, 15(1), 116-125.
- Bennett, T., Rowe, V., & DeLuca, D. (1996). Getting to know abby. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 11(3), 183-188.
- Bitsika, V. (2008). Including an analysis of difficult behavior in the assessment of children with an autism spectrum disorder: Implications for school psychologists. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18(01), 1-14.
- Blair, K. S. C., Umbreit, J., Dunlap, G., & Jung, G. (2007). Promoting inclusion and peer participation through assessment-based intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 134-147.

- Boutot, E. A. (2007). Fitting in tips for promoting acceptance and friendships for students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic, 42*(3), 156-161.
- Brande, A., C., & Zanfelize, C.C. (2012). A inclusão escolar de um aluno com autismo: Diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. *Revista de Educação Especial, 25*(42), 43-56.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- Brasil (2003). *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil (2006). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP *Direito à educação: Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>
- Brasil (2008). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Retrieved from: <http://portal.mec.gov.br/>
- Brasil (2013). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Nota técnica nº 055. Retrieved from: <http://portal.mec.gov.br/>
- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade, 21*(1), 65-74.
- Cammuso, K. (2011). Inclusion of students with autism spectrum disorders. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter, 27*(11), 1-8.
- Campbell, J. M., & Marino, C. A. (2009). Brief report: Sociometric status and behavioral characteristics of peer nominated buddies for a child with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(9), 1359-1363.
- Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. (2005). Peers' attitudes toward autism differ across sociometric groups: An exploratory investigation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 17*(3), 281-298.
- Castro, R. C. M. D. (2005). Vozes no silêncio: Um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo. *Psicologia da Educação, 2*(21), 123-163.
- Chandler-Olcott, K., & Kluth, P. (2009). Why everyone benefits from including students with autism in literacy classrooms. *The Reading Teacher, 62*(7), 548-557.

- Chiang, H-M & Lin. (2007). Reading comprehension instruction for students with Autism Spectrum Disorders: A review of the literature. *Focus Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(4), 259-267.
- Cihak, D., Fahrenkrog, C., Ayres, K. M., & Smith, C. (2009). The use of video modeling via a video iPod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 103-115.
- Clark, D. M., & Smith, S. W. (1999). Facilitating friendships: Including students with autism in the early elementary classroom. *Intervention in School and Clinic*, 34, 248-250.
- Cooper, M. J., Griffith, K. G., & Filer, J. (1999). School intervention for inclusion of students with and without disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(2), 110-115.
- Conroy, M. A., Boyd, B. A., Asmus, J. M., & Madera, D. (2007). A functional approach for ameliorating social skills deficits in young children with autism spectrum disorders. *Infants & Young Children*, 20(3), 242-254.
- Crosland, K., & Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. *Behavior modification*, 36(3), 251-269.
- Dann, R. (2011). Secondary transition experiences for pupils with Autistic Spectrum Conditions (ASCs). *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 293-312.
- DiDomenico, J. A. (2003). Decreasing aggressive and non-compliant behaviors of students with autism through the use of an "Elapsation of Time" stimulus. *The behavior analyst today*, 4(2), 134-140.
- Dymond, Stacy K. (2001). A participatory action research approach to evaluating inclusive school programs. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 16(1), 54-64.
- Farias, I. M. D., Maranhão, R. V. D. A., & Cunha, A. C. B. D. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: Análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(3), 365-384.
- Fennick, E., & Royle, J. (2003). Community inclusion for children and youth with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(1), 20-27.
- Finke, E. H., Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. (2009). "All children can and should have the opportunity to learn": General education teachers' perspectives on including

- children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-122.
- Firth, G. (2009). A dual aspect process model of intensive interaction. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 43-49.
- Fraguas, V., & Berlinck, M. T. (2001). Entre o pedagógico e o terapêutico Algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. *Estilos da Clínica*, 6(11), 7-16.
- Friedlander, D. (2009). Sam comes to school: Including students with autism in your classroom. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(3), 141-144.
- Fuziy, M. H., & Mariotto, R. M. M. (2010) Consideração sobre a educação inclusiva e o tratamento do outro. *Psicologia e Argumento*, 28(62), 189-198.
- Ganz, J. B., & Flores, M. M. (2008). Effects of the use of visual strategies in play groups for children with autism spectrum disorders and their peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 926-940.
- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, 41(6), 541-554.
- Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2005). Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools are we addressing symptoms or causes? *Focus on autism and other developmental disabilities*, 20(1), 10-26.
- Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2007). School-based screening to determine overreliance on paraprofessionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(3), 149-158.
- Greenway, C. (2000). Autism and Asperger Syndrome: Strategies to promote prosocial behaviours. *Educational psychology in practice*, 16(4), 469-486.
- Gregor, E. M., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism: The International Journal of Research & Practice*, 5(2), 189-207.
- Grindle, C. F., Hastings, R. P., Saville, M., Carl Hughes, J., Kovshoff, H., & Huxley, K. (2009). Integrating evidence-based behavioural teaching methods into education for children with autism. *Educational and Child Psychology*, 26(4), 65-81.
- Gandhi, G. A. (2007). Context matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 91-112.
- Gomes, C. (2005). Necessidades educacionais especiais concordância de professores quanto à inclusão escolar. *Temas desenvolvimento*, 14(79), 23-31.

- Gomes, C., Santos G., & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 375-396.
- Guldborg, K. (2010). Educating children on the autism spectrum: Preconditions for inclusion and notions of 'best autism practice' in the early years. *British Journal of Special Education*, 37(4), 168–174.
- Hamilton-Pope, M., & Miller, S. (2006). Teaching physical education to children within the autism spectrum. *Physical Education to Children within the Autism Spectrum. TAHPERD Journal Summer*, 74(3), 1-12.
- Hardy, R. (2010). Nottinghamshire Support for families falling with autism. *Children & Young People Now*, 21(27), 28-29.
- Harper, C. B., Symon, J. B., & Frea, W. D. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 815-826.
- Hart, J. E., & Whalon, K. J. (2008). Promote academic engagement and communication of students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 116-120.
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms a review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25(5), 762-784.
- Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1462-1473.
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1), 41-47.
- Jackson, J. N., & Campbell, J. M. (2009). Teachers' peer buddy selections for children with autism: Social characteristics and relationship with peer nominations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 269-277.
- Jones, A. P., & Frederickson, N. (2010). Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1094-1103.
- Jordan, R. (2005). Managing autism and Asperger's Syndrome in current educational provision. *Developmental Neurorehabilitation*, 8(2), 104-112.
- Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: A challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1), 1-15.

- Jukes M, & Vassel N. (2009). Delivering a learning disability education programme in India. *Learning Disability Practice, 12*(9), 21-5.
- Jung, L. A., Gomez, C., Baird, S. M., & Keramidas, C. L. G. (2008). Designing intervention plans teaching exceptional children. *Teaching Exceptional Children, 41*(1), 26-33.
- Kasari, C., Freeman, S. F., Bauminger, N., & Alkin, M. C. (1999). Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*(4), 297-305.
- Kalyva, E., & Avramidis, E. (2005). Improving communication between children with autism and their peers through the 'Circle of Friends': A small scale intervention study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 18*(3), 253-261.
- Kern, P., Wolery, M., & Aldridge, D. (2007). Use of songs to promote independence in morning greeting routines for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(7), 1264-1271.
- Kishida, Y., & Kemp, C. (2009). The engagement and interaction of children with autism spectrum disorder in segregated and inclusive early childhood center-based settings. *Topics in Early Childhood Special Education, 29*(2), 105-118.
- Knight V., McKissick, B. R., & Saunders, A. (2013). A Review of technology-based interventions to teach academic skills to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(11), 2628-2648.
- Koegel, L. K., Vernon, T. W., Koegel, R. L., Koegel, B. L., & Paullin, A. W. (2012). Improving social engagement and initiations between children with autism spectrum disorder and their peers in inclusive settings. *Journal of Positive Behavior Interventions, 23*(1), 15-28.
- Koenig, K. P., Bleiweiss, J., Brennan, S., Cohen, S., & Siegel, D. E. (2009). The ASD nest program: A model for inclusive public education for students with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children, 42*(1), 6-13.
- Kupfer, M. C. M., & Petri, R. (2000). "Por que ensinar a quem não aprende? *Estilos da Clínica, 5*(9), 109-117.
- Lilley, R. (2011). The ABCs of autism: Aspects of maternal pedagogy in Australia. *Social Analysis, 55*(1), 134-159.
- Lyons, J., Cappadocia, M. C., Weiss, J. A. (2011). Brief report: Social characteristics of students with autism spectrum disorders across classroom settings. *Journal on Developmental Disabilities, 17*(1), 77-82.
- MacKay, G. (2002). The disappearance of disability? Thoughts on a changing culture. *British Journal of Special Education, 29*(4), 159-163.

- Melão, M. S. (2008). A escrita e a constituição do sujeito: Um caso de autismo. *Estilos da Clínica*, 13(25), 94-117.
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 337-346.
- McAllister, K., & Hadjri, K. (2013). Inclusion and the special educational needs (SEN) resource base in mainstream schools: Physical factors to maximise effectiveness. *Support for Learning*, 28(2), 57-65.
- McGee, G. G., & Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2), 112-123.
- Myles, B. S., Simpson, R. L., Ormsbee, C. K., & Erickson, C. (1993). Integrating preschool children with autism with their normally developing peers: Research findings and best practices recommendations. *Focus on Autistic Behavior*, 8(5), 1-19.
- Nahmias, A. S., Kase, C., & Mandell, D. S. (2014). Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. *Autismo: O Jornal Internacional de Pesquisa e Prática*, 18(3), 311-320.
- Nathaniel, V. E., N., Brown, A., & Fortain, J. (2011). Facilitating inclusion by reducing problems behaviors for students with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 47(1), 22-30.
- Nunes, D. R. P., Azevedo, M. Q. O., & Schmidt. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, 26(47), 557-572.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10(3), 399-419.
- Olivar-Parra J-S., Iglesia-Guttierrez, M., & Forns, M. (2011). Training referential communicative skills to individual with Autism Spectrum Disorder: A pilot study. *Psychological Reports*, 109(3), 921-39.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de*

- aprendizagem* *Jomtiem.* Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R., & Elia, M. (2009). Special education versus inclusive education: The role of the TEACCH program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*(6), 874-882.
- Petri, R. (1998). Bonneuil: escola ou tratamento? *Estilo da Clínica*, *3*(4), 90-95.
- Pimentel, A., G., L., & Fernandes, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology - Communication Research*, *19*(2), 171-178.
- Potvin, M. C., Snider, L., Prelock, P., Kehayia, E., & Wood-Dauphinee, S. (2013). Recreational participation of children with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(2), 445-457.
- Polychronis, S. C., McDonnell, J., Johnson, J. W., Riesen, T., & Jameson, M. (2004). A comparison of two trial distribution schedules in embedded instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *19*(3), 140-151.
- Rahme, M. (2011). Autismo e educação: O que nos ensina a convivência entre colegas. *Revista de Psicologia Plural*, *20*(33), 81-96.
- Reiter, S., & Vitani, T. (2007). Inclusion of pupils with autism: The effect of an intervention program on the regular pupils' burnout, attitudes and quality of mediation. *Autism*, *11*(4), 321-333.
- Ribeiro, A., Cruz, M. R., & Cavalcanti, J. (2011). Da (in)diferença à intervenção: O contributo da educação intercultural na Educação Especial. *Revista de Educação Especial*, *24*(39), 13-30.
- Ribeiro, J. M. D. L. C., & Bastos, A. (2007). O lugar do analista na extensão da psicanálise à inclusão escolar. *Estilos da Clínica*, *12*(23), 26-35.
- Rispoli, M., Neely, L., Lang, R., & Ganz, J. (2011). Training paraprofessionals to implement interventions for people autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation*, *14*(6), 378-388.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *33*(2), 123-130.
- Robinson, S. E. (2011). Teaching paraprofessionals of students with autism to implement pivotal response treatment in inclusive school settings using a brief video feedback training package. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *26*(2), 105-118.

- Rodrigues, I. B., Moreira, L. E. V., & Lerner, R. (2012). Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. *Psicologia Teoria e Prática*, 14(1), 70-83.
- Rodríguez, I. R., Saldaña, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 8, 01-08.
- Rosa, R. S. (2008). A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais em escola de ensino regular. *Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade*, 06, 214-221.
- Rossetti, Z. S., & Goessling, D. P. (2010). Paraeducators' roles in facilitating friendships between secondary students with and without autism spectrum disorders or developmental disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 42(6), 64-70.
- Ryan, J. B., Hughes, E. M., Katsiyannis, A., McDaniel, M., & Sprinkle, C. (2011). Research-based educational practices for students with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 43(3), 56-64.
- Sereno, D. (2006). Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. *Psychê*, 10(18), 167-179.
- Sonnenmeier, R. M., McSheehan, M., & Jorgensen, C. M. (2005). A case study of team supports for a student with autism's communication and engagement within the general education curriculum: Preliminary report of the beyond. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(2), 101-115.
- Shuman, C., Yirmiya, N., & Greenbaum, CW. (1995). From categorization to classification: a comparison among individuals with autism, mental retardation, and normal development. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(4), 01-09.
- Stahmer, A. C., Akshoomoff, N., & Cunningham, A. B. (2011). Inclusion for toddlers with autism spectrum disorders. *Autism: The International Journal of Research & Practice*. 15(5), 625-641.
- Strain, P. S., Schwartz, I. S., & Barton, E. E. (2011). Providing interventions for young children with autism spectrum disorders what we still need to accomplish. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 321-332.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478-494.

- Symes, W., & Humphrey, N. (2011). The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 38(2), 57-64.
- Teles, F. M., Resegue, R., & Puccini, R.F. (2013). Habilidades funcionais de crianças com deficiências em inclusão escolar: barreiras para uma inclusão efetiva. *Ciência e Saúde Coletiva*, 18(10), 3023-3031.
- Tobin, H., Staunton, S., Mandy, W. P. L., Skuse, D., Hellriegel, J., Baykaner, O., ... Murin, M. (2012) A qualitative examination of parental experience of the transition to mainstream secondary school for children with an autism spectrum disorder. *Educational and Child Psychology*, 29(1) 75 - 85.
- Vasques, C. K. (2009). A babel diagnóstica e a escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil: atos e uma leitura. *Reflexão e Ação*, 17(1), 07-27.
- Vasques, C. K. (2009). Branco sobre o branco: Psicanálise, educação especial e inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 22(33), 29-40.
- Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B., & Kline, L. S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 321-326.
- Walter, C. C. F., & Nunes, L. R. D. O. P. (2013). Comunicação alternativa para alunos com autismo no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 26(47), 587-602.
- Ward, P., & Ayvazo, S. (2006). Classwide peer tutoring in physical education: Assessing its effects with kindergartners with autism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(3), 233-244.
- Warren, Z., McPheeters, M. L., Sathe, N., Foss-Feig, J. H., Glasser, A., & Veenstra-VanderWeele, J. (2011). A systematic review of early intensive intervention for autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 127(5), 1303-1311.
- Whitaker, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: Approaches, outcomes and experiences. *British Journal of Special Education*, 31(4), 215-222.
- White, S. W., Scahill, L., Klin, A., Koenig, K., & Volkmar, F. R. (2007). Educational placements and service use patterns of individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1403-1412.
- Williams, S. K., Johnson, C., & Sukhodolsky, D. G. (2005). The role of the school psychologist in the inclusive education of school-age children with autism spectrum disorders. *Journal of School Psychology*, 43(2), 117-136.

- Yang, T. R., Wolfberg, P. J., Wu, S. C., & Hwu, P. Y. (2003). Supporting children on the autism spectrum in peer play at home and school piloting the integrated play groups model in Taiwan. *Autism: The International Journal of Research & Practice*, 7(4), 437-453.
- Yianni-Coudurier, C., Darrou, C., Lenoir, P., Verrecchia, B., Assouline, B., Ledesert, B., ... & Baghdadli, A. (2008). What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(10), 855-863.
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M., & Law, P. (2013). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(4), 419-427.

Seção II - Artigo empírico

Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista

Resumo

O estudo teve como objetivo investigar a relação entre a família e a escola frente ao processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mais especificamente, buscou-se entender a relação entre a família da criança com TEA e a escola de ensino regular, a relação entre a família da criança com TEA e a professora e a relação entre a professora e a criança com TEA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e transversal. Os participantes foram às mães, os pais e as professoras de quatro crianças com diagnóstico de TEA. As mães responderam o Questionário sobre os Dados Sociodemográficos da Família e a Ficha de Dados sobre o Transtorno do Espectro Autista e os pais e as mães responderam a Entrevista sobre a Inclusão Escolar de seu filho com TEA, já as professoras responderam a uma Entrevista sobre seu Trabalho com Crianças com TEA. A análise de conteúdo revelou que a relação entre os pais, às professoras e a escola vem ocorrendo, mas, na maioria dos casos, é uma relação unilateral, em que o diálogo emerge a partir de um problema que ocorre com a criança e não por uma sistemática da escola, que estimule a relação de troca entre eles. Espera-se que este estudo, contribua para fortalecer as relações entre a família e a escola frente à inclusão de crianças com TEA e para fundamentar um trabalho colaborativo entre ambas em prol da inclusão.

Palavras-chave: Relação família-escola, Transtorno do Espectro Autista (TEA), inclusão escolar.

Family-school relationship in the context of inclusion of children with Autism Spectrum Disorder

Abstract

This study aims to investigate the relationship between the family and the school regarding the process of inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). More specifically, the objective was to understand the relationship between the family of the child with ASD and the regular school, the relationship between the family of the child with ASD and the teacher, and the relationship between the teacher and the child with ASD. This is a qualitative, exploratory and cross-sectional study. Participants were mothers, fathers, and teachers of four children with ASD. Mothers answered the Family Sociodemographic Questionnaire and the ASD Sheet, fathers and mothers answered to an Interview on the School Inclusion of the child with ASD; teachers answered to an Interview on their work with children with ASD. The content analysis revealed that the relationship between parents, teachers and the school has been taking place, but in most cases it is a one-way relationship, in which dialogue emerges from a problem that occurs with the child and not due to a school practice that would encourage an exchange relationship between them. It is expected that this study contributes to strengthen the relations between family and school regarding the inclusion of children with ASD and to support collaborative work between both in favor of inclusion.

Keywords: Family-school relationship, Autism Spectrum Disorder (ASD), school inclusion.

Introdução

A família pode ser entendida como um sistema aberto, cuja estrutura, definida como um conjunto de exigências funcionais e regras que regulamentam a forma como os seus membros interagem, é organizada em subsistemas integrados e interdependentes, os quais se relacionam e são influenciados pelo contexto sócio-histórico-cultural (Minuchin, 1982). Dessa forma, as relações familiares podem ser comparadas a teias com múltiplas redes, que se estabelecem por meio de sucessivas trocas com o ambiente externo, cujas interações resultam em fenômenos complexos e dinâmicos (Sanchez, 2012). A partir dessa visão, aborda-se o funcionamento de famílias com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), entendendo que estas, assim como, seus pais, irmãos e demais componentes compõem subsistemas familiares, cada um com características próprias, que se vinculam e relacionam, vivenciando o desenvolvimento da família.

A criança com TEA leva a mudanças no contexto familiar, pois interrompe suas atividades sociais de rotina, transformando o clima emocional no qual vive (Sprovieri & Assumpção, 2001). Tais transformações ocorrem devido ao comportamento da criança com TEA, que se caracteriza, segundo o DSM-5 (APA, 2013), por comprometimento nas habilidades de interação social recíproca, nas habilidades de comunicação e comportamento e por interesse em atividades com padrões restritos e repetitivos. Desse modo, as crianças com TEA apresentam desvio em relação ao nível de desenvolvimento, o que afeta a sua adaptação social e educacional. Essas alterações se manifestam nos primeiros anos de vida e podem aparecer associadas também a alterações neurológicas ou quadros sindrômicos. Em geral, os comportamentos atípicos que caracterizam as crianças com TEA se apresentam de maneira heterogênea e com diferentes níveis de gravidade. Encontram-se crianças que conseguem ou não falar, que não estabelecem nenhum tipo de contato social ou apresentam relacionamento atípico, ou mesmo que possuem ou não déficit intelectual (Marteletto, Schoen-Ferreira, Chiari, & Perissinoto, 2011). Além disso, crianças com TEA apresentam perfis sintomáticos díspares. Alguns pais relatam comportamentos atípicos da criança já nos primeiros meses, enquanto outros relatam comportamento típico seguido de uma regressão, geralmente entre o primeiro e o segundo ano de idade (Solomon & Chung, 2012).

Ghanizadeh, Alishahi e Ashkani (2009), Solomon e Chung (2012) e Werner, Dawson, Munson e Osterling (2005) também destacaram como característica do TEA problemas sensoriais, como alta tolerância à dor, hipersensibilidade auditiva e defensividade tátil. Além disso, indica-se que as crianças podem apresentar hiperlexia, convulsões, distúrbios do sono,

alergias alimentares, eczema, distúrbios gastrintestinais, desequilíbrio intestinal, constipação, diarréia e desregulação do sistema imune.

Como visto, a criança com TEA apresenta uma variedade de características que podem afetar a qualidade da sua vida e o funcionamento de sua família. No entanto, mesmo que seja um desafio para família se organizar frente à necessidade de adaptação e a intensa dedicação e prestação de cuidados à criança com TEA, ela tende, de acordo com a perspectiva sistêmica, a se ajustar e reequilibrar.

Pesquisas têm contribuído para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelas famílias em relação ao TEA. Por exemplo, a pesquisa de Semensato, Schmidt e Bosa (2010), que observou um grupo de sete mães e pais de crianças e adolescente com diagnóstico de TEA, indicou para três dificuldades específicas: a compreensão frente ao comportamento do filho e saber como reagir a este, as relações com profissionais e/ou serviços de saúde tanto pelo falta de apoio quanto pelas dificuldades de acesso aos serviços de saúde, bem como pela demora no diagnóstico e a falta de consenso entre os profissionais. O estudo ainda apontou para as dificuldades no relacionamento entre irmãos, a sobrecarga e queixa materna, a necessidade de incluir o cônjuge na divisão dos cuidados, além da incompatibilidade de manejo com a criança entre os pais.

A pesquisa de Favero-Nunes e Gomes (2009) também investigou, através do método clínico-qualitativo, dez casais de pais com filhos com idade entre três e 13 anos com TEA, que frequentavam uma instituição especializada, mantida por uma associação de pais. As autoras examinaram, ao longo de dois anos, informações sobre o funcionamento das famílias por meio de consultas terapêuticas e prontuários médicos e viabilizavam para os casais um espaço de conversa sobre os conflitos vivenciados. Os resultados sinalizaram a presença de sentimentos de angústia, principalmente por parte da mãe, nos casos em que a descoberta do diagnóstico era recente, vinculada a incertezas sobre o tratamento e problemas relacionados à medicação da criança e a sua inclusão na escola. Além disso, as mães relataram não ter mais tempo e disponibilidade para vida conjugal e para os demais filhos. Outro fator importante apresentado foi o contexto social precário em que estas famílias estavam inseridas. Havia desemprego, dificuldade de acesso aos serviços de saúde, entre outros, que acabavam promovendo um cenário desolador de muita dificuldade para sustentar a nova realidade da familiar.

Nessa mesma direção, Stacy, White, McMorris, Weiss e Lunsky (2012) pesquisaram sobre as experiências de crises vividas pelas famílias de crianças com TEA. A investigação buscou compreender o que leva a família ao estado de crise, como se sente ao estar nesse estado e seus efeitos estressores. Por crise os autores entenderam a dificuldade de acionamento de

mecanismos psicológicos de enfrentamento em decorrência de vivências de estresse. Após análise qualitativa de 157 depoimentos de pais pode-se identificar que os dispositivos mais comuns da experiência de crise estavam relacionados às características do TEA, como o comportamento desafiador da criança, e aos serviços inadequados, pois havia deficiência de profissionais especializados na área da educação e da saúde para acompanhá-las e instruí-las com informações e estratégias para enfrentarem, de forma eficaz, os momentos de crise da família.

A vivência do estresse por famílias de crianças com TEA foi o foco da revisão sistemática realizada por Fávero e Santos (2005). A literatura revisada pelos autores evidenciou que ter um filho com TEA constitui uma fonte eliciadora de estresse na família, que acarreta uma sobrecarga, principalmente, de natureza emocional. Foram apontados, como fatores que contribuem para o desequilíbrio da dinâmica familiar as questões financeiras, a qualidade de vida física, psíquica e social dos cuidadores e a dificuldade de definição do diagnóstico, seja pela multicausalidade do transtorno ou pela ausência de um componente genético definido. O prejuízo cognitivo da criança foi apontado como o principal fator do estresse parental, resultado que corrobora os achados de Karst e Hecke (2012). Ademais, tal prejuízo torna-se um dispositivo de preocupação dos pais sobre o futuro da criança, especialmente no que diz respeito a sua independência na realização das atividades da vida diária, social e escolar. Contudo, os autores destacaram que o sentimento de culpa dos pais em relação ao TEA pode igualmente potencializar a ocorrência do estresse no contexto familiar.

Apesar das notórias dificuldades, há famílias que conseguem superar as adversidades, adaptando-se de forma saudável ao seu contexto (Nina, Taboada, Legal, & Machado, 2006). O estudo de Bayat (2007), que teve como objetivo identificar a resiliência familiar no âmbito do TEA constatou que as famílias tendem a desenvolver estratégias de *coping*, conseguindo enfrentar situações com menos estresse e apresentar maior coesão, compreensão e resistência para superar as dificuldades do contexto familiar, além de terem uma perspectiva positiva em relação ao transtorno.

Frente ao exposto, e considerando que o estudo do TEA, implica o entrelaçamento entre o próprio transtorno, o ciclo de vida do indivíduo e da família e o seu contexto (Rolland, 2001), torna-se importante investigar também a escola, pois esta é uma instituição fundamental para o desencadeamento dos processos de desenvolvimento. A escola configura-se como um contexto no qual as crianças investem seu tempo e se envolvem nas atividades de ensino, além de contar com os espaços informais de aprendizagem, tais como o recreio, as atividades desportivas e de lazer, entre outras. Neste ambiente, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança é realizado de maneira mais estruturada e pedagógica que no

ambiente doméstico (Polonia & Dessen, 2005). Para as crianças com TEA, a escola pode ser um espaço de socialização e, ainda, um ambiente de estímulo para o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a educação inclusiva vem se estruturando e consolidando para o desenvolvimento de um trabalho eficaz de inclusão escolar, que considere as equipes multiprofissionais e as famílias.

Atualmente, a educação inclusiva contempla a ampliação do contexto sociocultural da criança, no qual os papéis sociais e as exigências formais de aprendizagem apresentam-se como novas oportunidades de interação com outras pessoas e situações (Santos, Matinelli, & Monteiro, 2012). Entretanto, historicamente a escola foi um espaço somente para indivíduos que não apresentassem necessidades educativas especiais (NEE), pois seu campo de conhecimento e práticas não atendia as especificidades daqueles que apresentassem algum tipo de deficiência. Tal modelo, vigente até metade do século XIX, era organizado e legitimado pelas políticas e práticas educacionais, que visavam à ordem social da época. Foi a partir da década de 40, com a Declaração Mundial de Direitos Humanos, que os movimentos pela inclusão foram fortalecidos, possibilitando o início do processo de democratização e universalização da escola, cujo objetivo era a garantia da escolarização de todos. Todavia, a escola não tinha infraestrutura e recursos humanos capacitados para atender aos que tivessem qualquer tipo de NEE (Brasil, 2013).

Na década de 60, devido ao despreparo das escolas e a mobilização pela inclusão que ocorria no país, o governo regulamentou o atendimento educacional aos deficientes, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que dispôs sobre o direito à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Dessa forma, o governo começou a apoiar as instituições especializadas e as classes especiais que tinham o objetivo de atender aos indivíduos que a escola regular não conseguia acolher. Assim, caracterizou-se a educação especial, que foi fundamentada nos conceitos de normalidade e anormalidade e desenvolveu formas de atendimento clínico-terapêutico, assim como práticas pedagógicas voltadas aos alunos com NEE (Brasil, 2008). Contudo, na década de 90, ocorreram muitas mudanças no plano normativo da educação em âmbito internacional. Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e, principalmente, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) afirmaram que os alunos com NEE deviam ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador a inclusão de todas as crianças, independente de suas condições físicas, auditivas, visuais e mentais (Brasil, 2006). Além disso, indicaram que as escolas com orientação inclusiva constituiriam meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias.

Esses direcionamentos passaram a influenciar a formulação de políticas públicas sobre a educação inclusiva e, no Brasil, essa perspectiva caracterizou as propostas políticas expressas na

LDBEN, de 1996, e suas disposições posteriores (Brasil, 2006). O Decreto Nº 3.298 de 1999 (Brasil, 1999), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, também foi importante, pois visa consolidar as normas de proteção a esses indivíduos. Nesse sentido, a educação especial foi firmada como transversal ao ensino oferecido em todos os níveis e modalidades educacionais, com o objetivo de evitar a manutenção de um sistema paralelo de escolarização dos alunos com NEE (Tosta & Baptista, 2010). Assim, a atuação da educação especial passou a ser articulada ao ensino regular, direcionando suas ações para o atendimento das necessidades dos alunos, além de orientar a organização de redes de apoio para a formação continuada dos professores e identificar recursos e serviços para o desenvolvimento de ações colaborativas nas escolas (Brasil, 2006).

Os anos subsequentes a 2000 foram marcados por uma sucessão de dispositivos normativos que reafirmaram as diretrizes mencionadas (Brasil, 2008). Atualmente, a educação especial é parte integrante da proposta pedagógica das escolas regulares, possibilitando que as pessoas com NEE façam parte do contexto escolar. Nesses casos, conforme a Lei Nº 12.764 de 2012, estão inseridos os alunos com TEA.

Embora seja sabido que o desenvolvimento da criança com TEA é variável de acordo com o seu grau de prejuízo cognitivo, pois quanto mais grave for este prejuízo, menor a probabilidade de desenvolvimento da linguagem e maior a chance de a criança apresentar comportamentos de autoagressão, a maioria delas não apresenta déficits em todas as áreas do desenvolvimento e muitas possuem um ou mais comportamentos disfuncionais apenas por breves períodos de tempo ou em situações específicas (Bosa, 2006). Em geral, a maioria os sintomas das crianças com TEA tendem a melhorar com a idade quando recebem cuidado apropriado, sendo capazes de utilizar suas habilidades intelectuais para avançar em níveis acadêmicos. Portanto, entende-se que a escolarização tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança com TEA.

Para Guijarro (2005), o indivíduo com TEA precisa ter liberdade de tempo e de criação para organizar-se diante do desafio do processo de socialização e construção do conhecimento. Klein (2011) também destaca que a educação de crianças com TEA requer uma postura reflexiva sobre as múltiplas facetas envolvidas nesse contexto, perpassando desde a opção do professor de trabalhar nesta área até o conhecimento das suas especificidades de desenvolvimento. Contudo, muitos profissionais apresentam certo temor de atuar com o aluno com TEA, quer seja pelo desconhecimento ou por defrontar-se com a possibilidade de não obterem as respostas esperadas diante de uma intervenção pedagógica (Bridi & Fortes, 2006). Portanto, um dos desafios para as

escolas e os professores é aprender a conviver com as dificuldades de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes do desempenho escolar da criança (Bastos, 2011).

Embora algumas pesquisas indiquem que o processo de capacitação ou atualização do professor já esteja ocorrendo, ainda é de forma lenta devido às políticas educacionais, além das questões subjetivas do próprio professor frente ao novo formato do seu trabalho (Enumo, 2005; Freller, 2010; Pletsch & Silva, 2011). Aliado às diretrizes da inclusão escolar é importante que o trabalho do professor seja compartilhado com as famílias, como uma forma de viabilizar uma rede de trocas na perspectiva de um trabalho colaborativo entre família-escola.

Nesse sentido, entende-se que a família e a escola sejam sistemas fundamentais de suporte que a criança dispõe para enfrentar os desafios da aprendizagem. Em uma estrutura familiar organizada, a criança, desde seu nascimento e durante toda a primeira infância, recebe os principais cuidados para seu desenvolvimento, sejam eles físicos ou socioafetivos, que são importantes para a sua inserção na sociedade. Já na escola, em função das práticas educativas e da disciplina, a criança aprende a autonomia e a estruturação de regras e rotinas (Santos et al., 2012).

O estudo de Ferreira e Barrera (2010) salientou que muitas vezes o relacionamento família-escola não passa de uma relação unilateral de informações e cobranças. A escola tende a culpabilizar os pais, mas geralmente o apoio familiar exigido da escola é dificultado pela falta de uma orientação sobre a melhor forma de a família contribuir com a vida escolar da criança. Devido à falta de comunicação efetiva, a escola tem dificuldades de orientar por não saber como, já que isto exige maior aproximação da família, a fim de conhecer quais são os recursos que ela dispõe, para poder, então, sugerir formas de contribuir com o trabalho escolar. As autoras concluem que é preciso repensar essa relação, destacando que a escola precisa atentar para as diferentes dinâmicas familiares, assim como os pais precisam colaborar com o sistema escolar para haver a promoção de um ambiente rico em recursos e atividades para o processo de ensino-aprendizagem.

Especificamente no tocante a relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com TEA, constata-se que esse processo carece de maior discussão devido à complexidade do transtorno. Alguns estudos realizados já sinalizam para o benefício que a inclusão escolar pode trazer para a criança com TEA e sua família (Camargo & Bosa, 2009), tais como a melhora da concentração nas atividades propostas e, conseqüentemente, o cumprimento das mesmas, além de propiciar o estabelecimento de interações com os colegas. Esses resultados refletem na família, pois se passa a dar maior credibilidade às potencialidades da criança à medida que se percebe o seu maior investimento em relação à aprendizagem.

Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) avaliaram a expectativa sobre a inclusão escolar de 16 pais, dentre os quais quatro tinham filhos com NEE (uma criança com TEA), e quatro professores. Os resultados indicaram que na expectativa dos pais e dos professores os aspectos sociais e emocionais eram prioridades para o desenvolvimento da criança, mas os pais também acrescentaram o aspecto pedagógico, e aqueles com filhos com NEE chamaram atenção para o despreparo dos professores. Estes pais relataram que esperavam acolhimento e profissionais preparados para lidar com o transtorno, o que foi corroborado pelos pais de crianças sem NEE, pois todos consideravam o professor uma peça fundamental para o crescimento e o desenvolvimento de seus filhos. Observou-se, portanto, que a inclusão escolar era considerada por todos, porém não havia uma relação de troca de expectativas e experiências entre pais e professores.

As dificuldades apresentadas pelos professores e pais frente ao processo de inclusão escolar, muitas vezes decorre do entendimento das características da criança com TEA. Gomes e Mendes (2010) buscaram caracterizar o perfil dos alunos com TEA matriculados em escolas regulares, a partir da perspectiva de 33 professores que responderam a um questionário semiestruturado, que obtinha informações sobre frequência, participação, comunicação e aprendizagem dos alunos, além dos tipos de suporte aos professores e aos alunos, e a escala CARS – *Childhood Autism Rating Scale*. Os resultados indicaram a dificuldade de caracterização do perfil da criança com TEA e de entendimento do diagnóstico, pois há uma diversidade de termos relatados pelos especialistas para especificar o transtorno decorrentes do desconhecimento dos profissionais e da diversidade de características descritas na literatura. Outro aspecto evidenciado foi o alto percentual de professores auxiliares com baixo grau de instruções e sem treinamento para trabalhar com a inclusão. Além disso, os professores não relataram nenhum tipo de adequação da metodologia de ensino ou dos conteúdos pedagógicos. Nesse sentido, as estratégias utilizadas sugeriam pouca participação dos alunos incluídos nas atividades da escola e de interação com os colegas, além de baixo nível de aprendizagem de conteúdos pedagógicos.

Na mesma direção, Brown, Ouellette-Kuntz, Hunter, Kelley e Cobigo (2012), em uma pesquisa realizada no Canadá com 101 crianças com TEA sobre a eficiência dos serviços direcionados a elas, apontaram como responsabilidade das escolas o acolhimento às famílias e a disponibilização de ferramentas pedagógicas para auxiliar o seu desenvolvimento e apoiar suas experiências de socialização. Além disso, conforme Cappe (2012), os pais de crianças com TEA que vão à escola tendem a ser menos estressados e suas estratégias de enfrentamento mais eficazes, além de a família ter uma melhor qualidade de vida.

Em suma, o processo de inclusão escolar de crianças com TEA necessita de maior entendimento por parte da escola e da família para que haja uma relação efetiva entre ambas (Horrocks, White, & Robert, 2008). Com esse entendimento, o presente estudo teve como objetivo geral investigar a relação entre a família e a escola frente ao processo de inclusão escolar de crianças com TEA. Já como objetivos específicos foram avaliadas: a) relação entre a família da criança com TEA e a escola; b) relação entre a família da criança com TEA e a professora; e c) relação entre a professora e a criança com TEA. Espera-se que os resultados encontrados nesse estudo contribuam para o melhor entendimento do TEA no contexto familiar e escolar e para a fundamentação de um trabalho colaborativo entre a família e a escola em prol da inclusão.

Método

Delineamento

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com delineamento exploratório e transversal, que investigou a relação entre a família e a escola frente ao processo de inclusão escolar de crianças com TEA.

Participantes

Participaram do presente estudo quatro casais de pais de crianças com TEA, independentemente das diferenças cognitivas e de comunicação destas, que frequentavam o ensino fundamental e que não apresentavam deficiência intelectual (APA, 2013). Os participantes foram indicados pelo Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (NAPPI) da cidade de São Leopoldo-RS e o diagnóstico de TEA das crianças foi confirmado através do documento prescrito pelo neurologista, que constavam nos arquivos das escolas.

Em relação à faixa etária dos pais², as mães tinham 31 a 50 anos ($M = 39,75$; $SD = 7,97$), enquanto os pais tinham 36 a 49 anos ($M = 39,50$; $SD = 6,35$). Eles tinham, em média, 17 anos ($SD = 4,32$) de casamento e possuíam um a três filhos³ (dois casais tinham três filhos, um tinha dois e o outro um). Em termos de escolaridade, duas mães tinham curso superior completo, uma superior incompleto e a outra ensino médio completo. No tocante aos pais, um informou ter ensino superior completo, dois ensino médio completo e um ensino médio incompleto. Todas as

² No presente estudo, o termo “pais” será utilizado para as situações envolvendo mãe e pai, à exceção daquelas em que estes termos encontram-se discriminados, ao passo que o termo “pai” no singular será usado para designar apenas o pai.

³ Os termos “filho” e “filhos” serão utilizados, no presente estudo, para as situações envolvendo crianças do sexo tanto masculino quanto feminino.

mães e pais estavam empregados e a renda familiar era superior a 4,5 salários mínimos. Já as crianças com TEA tinham idade entre sete a 11 anos ($M = 9,25$; $SD = 1,70$), dois eram meninos e duas meninas.

Também participaram quatro professoras e uma auxiliar de diferentes escolas que trabalhavam com as crianças foco deste estudo. Todas cursaram magistério no ensino médio, dentre elas, três deram continuidade a formação, concluindo o ensino superior (História e Pedagogia), além disso, uma delas tinha especialização (Psicopedagogia) e a outra estava concluindo o curso de Pedagogia. A seguir, a Tabela 1 apresenta as características das famílias participantes. Com o intuito de preservar a identidade dos pais, filhos e professoras, seus nomes foram substituídos por M-1, M-2, M-3, M-4; P-1, P-2, P-3, P-4; F-1, F-2, F-3, F-4; e Pr-1, Pr-2, Pr-3, Pr-4 e Pr-4.1 (auxiliar).

Tabela 1. Características das famílias participantes

Família-1	M-1, 37 anos, e P-1, 36 anos, ambos têm curso superior completo. A mãe trabalha oito horas por dia e o pai mais de nove, a renda mensal da família é superior a cinco salários. O casal reside junto em situação matrimonial há 14 anos e têm três filhos, um menino e duas meninas, a primeira gestação da mãe foi aos 21 anos. A F-1, caçula, foi diagnosticada com TEA aos seis anos de idade pela neurologista. A partir do diagnóstico a criança vem sendo acompanhada pela neurologista (duas vezes por ano) pelo psiquiatra (dois em dois meses, somente para pegar receita), semanalmente pela fonoaudióloga e a psicopedagoga, além de estar sendo avaliada por uma terapeuta ocupacional. A F-1 frequenta a escola regular há cinco anos, cursou a primeira série três vezes e a segunda série duas vezes e, atualmente, está cursando o 3º ano do ensino fundamental. Na turma tem a professora titular e a auxiliar, que acompanha a aluna no tempo integral da aula.
Família-2	M-2, 41 anos, tem curso superior incompleto, e P-2, 37 anos, concluiu ensino médio técnico. São casados há 17 anos e têm dois filhos, um menino e uma menina. A M-2. Trabalha como recreacionista em festas infantis aos finais de semana e durante a semana cuida de uma criança no período da manhã. O P-2 trabalha oito horas por dia e a renda mensal da família é superior a quatro salários mínimos. F-2 foi diagnosticado com TEA pela neurologista, a partir disso, teve início aos acompanhamentos com a fonoaudióloga, fisioterapeuta e psicopedagoga, com algumas interrupções nos atendimentos por alguns períodos. Além disso, faz aula de <i>skate</i> para exercitar o equilíbrio. Desde os quatro anos de idade o F-2 frequenta a escola regular e está cursando o 2º ano do ensino fundamental. Na turma tem a professora titular e a auxiliar.
Família-3	M-3, 31 anos, concluiu o ensino médio, e P-3, 36 anos, parou de estudar por dificuldades financeiras. O casal reside juntos em situação matrimonial há 13 anos e têm uma filha com onze anos de idade. A primeira gestação da mãe foi aos 19 anos. O P-3 é segurança e trabalha por turno de 12 horas, inclusive aos finais de semana, a M-3 é atendente de telemarketing, realiza carga horária de trabalho de seis horas por dia. A renda mensal da família é superior a três salários mínimos. A F-3 foi diagnosticada com TEA aos nove anos de idade pela neurologista. A partir do diagnóstico, a criança vem sendo acompanhada pela neurologista e tem sessões na

	<p>escola com a psicopedagoga. A M-3 tentou acompanhamento psicológico, mas relata que elas não se adaptaram ao terapeuta, desistindo do tratamento. No ano passado a família frequentava o NAPPI, mas os atendimentos foram suspensos e estão aguardando nova chamada. A F-3 entrou para escola regular com quatro anos. Em um ano e meio trocou duas vezes de escola, após os pais tiraram ela da escola retornando somente aos sete anos. Ainda passou por mais duas escolas até chegar à escola na qual está hoje. No último ano, a F-3 foi promovida para o 3º ano e trocou de turma, porém ela não se adaptou com a mudança. Após muitas tentativas da escola, a menina retornou para o 2º ano com a professora antiga. Neste ano, a turma da P-3 recebeu uma nova estagiária para apoiar F-3 nas atividades, mas ela não se adaptou, diferente da estagiária anterior, que conseguia desenvolver as atividades com a aluna.</p>
Família-4	<p>M-4, 50 anos, tem curso superior completo, e P-4, 49 anos, tem ensino médio/técnico. Ambos exercem suas profissões e trabalham nove horas por dia e a renda mensal da família é superior a cinco salários mínimos. Eles são casados há 23 anos e têm três filhos, duas meninas um menino. A primeira gestação da M-4 foi aos 29 anos. O F-4 foi diagnosticado com TEA aos dois anos de idade pela neurologista. O acompanhamento com a psicóloga, fonoaudióloga e a motricista foram suspensos no último ano, devido à falta de condições financeiras da família. O ingresso do menino na escola regular foi aos cinco anos de idade. Estudou por um ano em uma escola que não atendia suas dificuldades de aprendizagem. Após passou para escola que está hoje e as aulas foram adaptadas conforme suas necessidades. F-4 cursa o 5º ano, tem um professor para cada matéria, além de duas professoras auxiliares em períodos diferentes, mas que não o acompanham em período integral.</p>

Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, protocolo 13/029 (Cópia do documento no Anexo A). Os procedimentos de pesquisa tiveram como guia as diretrizes da Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (2000), assim como da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional da Saúde (Brasil, 2012) para garantir a todos os participantes os cuidados éticos necessários à pesquisa com seres humanos.

A partir da aprovação pelo CEP, foi solicitada para Secretária Municipal de Educação (SMED) do município de São Leopoldo-RS a autorização para a realização da pesquisa nas escolas com ensino fundamental, que trabalhassem com a política de inclusão escolar e que acolhessem crianças com TEA. Com a carta de anuência (cópia do documento no Anexo B) foi solicitado ao NAPPI indicações de famílias com crianças com TEA que estavam incluídas em escolas. Após a identificação das famílias, foram agendadas as entrevistas, sendo que duas ocorreram na escola e as demais nas residências das famílias. Na sequência, agendou-se um horário com as professoras das crianças nas escolas. Destaca-se que em uma delas, o diretor solicitou que também se entrevistasse a professora auxiliar. Para todos os participantes, no momento da entrevista foram explicados os objetivos do estudo e solicitado à assinatura do

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cópia dos documentos nos Anexos C e D). O Questionário sobre os Dados Sociodemográficos da Família foi respondido pelas mães e a Entrevista sobre a Inclusão Escolar de seu/sua filho/a com TEA foi respondida pelas mães e pais. Os professores, por sua vez, responderam a Entrevista sobre o seu Trabalho com Crianças com TEA. Todos os instrumentos foram aplicados pela pesquisadora e administrados individualmente em forma de entrevistas. As entrevistas, particularmente, foram gravadas para posterior transcrição.

Instrumentos

Questionário sobre os Dados Sociodemográficos da Família (adaptada de NUDI⁴, 2008): este instrumento visou obter informações sobre os dados sociodemográficos da família e de seus membros, tais como: idade, escolaridade, situação conjugal, configuração familiar, eventos familiares estressores (desemprego, assalto, roubo, rupturas conjugais, morte de um ente querido, mudança de residência ou escola, acidentes, hospitalizações, doenças graves/crônicas nos últimos 12 meses), configuração de moradia e religião (cópia do instrumento no Anexo E).

Entrevista sobre a Inclusão Escolar do/a Filho/a com TEA (adaptada de PED⁵, 2011): este instrumento consiste em uma entrevista semiestruturada, com 18 tópicos para discussão, que investigaram sobre o entendimento que as mães e os pais tinham em relação ao desenvolvimento de seu filho no âmbito escolar, o seu processo de escolarização e o relacionamento entre família-escola (cópia do instrumento no Anexo G).

Entrevista com o Professor sobre seu Trabalho com Crianças com TEA (adaptada de PED, 2011): este instrumento consiste em uma entrevista semiestruturada com 11 tópicos para discussão. Em um primeiro momento, foi realizada a identificação do professor, obtendo seus dados sociodemográficos e informações profissionais. Em seguida, foi questionado sobre como ocorre a relação entre o professor e a escola no desenvolvimento do seu trabalho e como se caracteriza o seu trabalho com crianças com TEA, além de sua relação com a família (cópia do instrumento no Anexo H).

Procedimento de Análise dos Dados

O Questionário sobre os Dados Sociodemográficos da Família e a Ficha de Dados sobre o Transtorno do Espectro Autista foram examinados para caracterizar os participantes do estudo

⁴ Núcleo de Infância e Família (NUDIF), que compõe o grupo de pesquisa em infância, desenvolvimento e psicopatologia (GIDEP-CNPq) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁵ Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.

e confirmar o diagnóstico de TEA nas crianças. Já os dados obtidos a partir das entrevistas foram transcritos na íntegra e analisados através da análise de conteúdo qualitativa (Bardin, 1977; Laville & Dione, 1999). O procedimento de análise contou com os seguintes passos: leitura completa do material; organização das falas para posterior agrupamento nas categorias temáticas; descrição das categorias e interpretação do material.

Resultados

Utilizou-se a análise de conteúdo do tipo misto, para a qual foram definidas a priori três categorias e subcategorias correspondentes, a saber: 1) relação entre a família da criança com TEA e a escola, que se dividiu em quatro subcategorias: a) inclusão da criança com TEA na escola; b) percepção dos pais sobre a relação entre família e escola; c) percepção da professora sobre a relação entre família e escola; d) presença de equipes de apoio para os pais em relação à aprendizagem e inserção social do filho com TEA; 2) relação entre a família da criança com TEA e a professora, que foi analisada com base em três subcategorias: a) percepção dos pais sobre a relação com a professora; b) percepção das professoras sobre sua relação com os pais, c) percepção de pais e professoras em relação à participação da família no processo de aprendizagem das crianças com TEA; e 3) relação entre a professora e a criança com TEA, que contemplou três subcategorias: a) trabalho com inclusão, b) recursos humanos e materiais didáticos; c) qualificação das professoras.

Após a categorização procedeu-se a análise exaustiva dos dados referente aos fenômenos apresentados nos contextos família-escola, com o objetivo de confrontar os resultados e identificar as convergências e divergências entre os relatos obtidos. As autoras do presente artigo classificaram separadamente os relatos dos participantes em cada categoria e, em caso de discordância, recorreu-se a uma terceira colega.

Abaixo se apresenta as categorias e subcategorias temáticas derivadas da análise de conteúdo das entrevistas, ilustradas com falas dos participantes.

Relação entre a família da criança com TEA e a escola

Nesta categoria buscou-se verificar como a família e a escola articulam suas experiências e conhecimentos sobre o TEA diante o processo de inclusão. Para isto, foram elaboradas quatro subcategorias: a) inclusão da criança com TEA na escola; b) percepção dos pais sobre a relação entre família e escola; c) percepção da professora sobre a relação entre família e escola; d) presença de equipes de apoio para os pais em relação à aprendizagem e inserção social do filho com TEA.

A primeira subcategoria, inclusão da criança com TEA na escola, se refere às vivências dos pais e professoras do processo de inclusão das crianças com TEA. As mães apresentaram posições variadas, destacando a importância do trabalho da professora: “Eu acho que vai muito da professora.” (M-1); e do preparo da escola para receber as crianças com TEA: “A F-3 teve vários problemas [referindo-se a uma escola]. Eles simplesmente o deixavam sozinho na hora do recreio. As crianças o derrubavam no chão e chutavam.” (M-3); “Eles o deixavam sozinho! Como ele não participava, eles o deixavam de lado.”; “Não era incluído nas atividades. Diziam que ele não conseguia fazê-las.” (M-4). Por outro lado, as mães também relataram experiências positivas em relação à inclusão: “Aqui [na nova escola] eles sempre tentam integrá-lo nas atividades.” (M-3); “Nesta escola do município o atendimento é bem melhor do que na escola particular.” (M-4). Da mesma forma, os pais demonstraram estar satisfeitos sobre o processo de inclusão de seus filhos e: “A escola é muito ativa na participação da gente e nos dá feedback. A escola é muito boa!” (P-1); “Não, o F-4 não teve dificuldade!” (P-4). Já as professoras entendiam que o processo de inclusão ainda estava em construção: “Agora, de uns dois ou três anos para cá, realmente a gente tem visto o pessoal [escola e governantes] se mobilizar [...] Mas agora eu acho que já melhorou muito.” (Pr-1); “Acho que ainda tem uma caminhada muito longa a se fazer. Acho que tem alguns professores que aceitam, outros já tem maior dificuldade de aceitar, talvez até pelo desafio que é. É um compromisso muito grande!” (Pr-2). As professoras também indicaram que a inclusão demanda muita dedicação e tempo do professor, pois cada criança com TEA apresenta características próprias, por isto as aulas são diferenciadas: “Por exemplo, eu tenho que trabalhar até mil os números, mas com estes alunos será até dez, quem já passou de dez eu posso ir avante, um pouquinho mais [...] Então o conteúdo é flexível, não é a mesma coisa que eu trabalho com os outros.” (Pr-1); e precisam contemplar as habilidades da criança: “Um deles gosta muito de cantar, então eu trabalho muito com música. O outro gosta muito de falar. Então eu busco sempre adequar para que eles possam participar.” (Pr-2); “Eu recebi a F-3 e não sabia nada, mas aos poucos a gente vai descobrindo o que dá certo e o que não dá certo. Também conversei com a professora que atende na sala de recursos.” (Pr-3).

A segunda subcategoria, percepção dos pais sobre a relação entre família e escola, reuniu os relatos das mães e pais sobre a relação que mantinham com a escola. As mães apontaram que se sentiam acolhidas pela escola e que havia um bom diálogo entre eles: “A escola está sempre disponível para ouvir os pais [...] Não tenho dificuldades com a escola e com os professores [...] Sinto-me em casa!” (M-1); “A gente sempre está se comunicando, então a relação é boa [...] Desde que a F-3 entrou aqui eles sempre procuram me ligar se precisar de alguma coisa e a mesma coisa eu faço com eles.” (M-3); “A gente tem um bom relacionamento.” (M-4). Todavia,

uma das mães, embora considere ter um bom relacionamento com a escola, não confiava totalmente nela: “A escola sempre se posiciona muito bem, me dá retorno imediato de tudo que preciso, mas não tenho confiança total, como eu tinha na outra escola. Lá todos estavam preparados. Seguido vou à escola para dar umas incertas.” (M-2). Os pais também salientaram aspectos positivos sobre a escola: “É boa, super boa!” (P-1); “Considero boa. Até não sei se é porque a F-3 está mais tempo aqui, mas essa é a escola que eu mais tive liberdade de chegar e falar e de me chamarem para falar alguma coisa.” (P-3); “Muito bom! A diretora vem e se coloca a disposição para explicar as coisas, o andamento do colégio, tal dia vai ter isso, vai ter reunião de pais e mestres se quiser participar, essas coisas todas. Eles são bem abertos.” (P-4).

A terceira subcategoria, percepção da professora sobre a relação entre família e escola, buscou, através do olhar das professoras, analisar como a família e a escola organizam-se perante a inclusão. As professoras verbalizaram: “A escola esta sempre em comunicação. Se a F-3 faz alguma coisa, se a gente precisa chamar para conversar, eles vêm.” (Pr-3); “O que a gente pode fazer é chamar para conversar, ouvir eles [pais], mas também não tem muito retorno, e oferecer as alternativas que tem.” (Pr-4); “Conversando. Quando tem algum problema a gente conversa [...] A supervisão está sempre em contato, conversando quando tem algum problema.” (Pr-4.1).

A quarta subcategoria, presença de equipes de apoio para os pais em relação à aprendizagem e inserção social do filho com TEA, contemplou o relato das mães e pais sobre orientações de equipes especializadas presentes na escola, com relação ao trato das especificidades do TEA, seja em questões da aprendizagem ou sociais. As mães relataram que nas escolas não há equipes de apoio, mas citaram a professora da sala de recursos, como a profissional que esclarece as dúvidas e questionamentos sobre o desenvolvimento de seus filhos: “Quando preciso de alguma coisa falo com a psicopedagoga.” (Mãe-1); “Só com a professora da sala de recursos.” (M-4). A diretora também aparece como figura de apoio: “Aqui na escola é mais conversa com o pessoal da direção, para tentar tudo com a F-3 para ver se a gente vai melhorando.” (M-3). Além desses profissionais, algumas famílias recebem orientações do NAPPI, conforme as verbalizações das mães: “Na escola não, mas o município tem o NAPPI. Tem uma psicóloga que uma vez por semana a gente conversa, tem o grupo com as famílias, mas não é uma coisa específica para o meu filho.” (M-2). Da mesma forma, os pais relatam sobre a falta de equipe especializada e destacaram o apoio recebido da psicopedagoga: “Eu não tenho tanto contato com a professora. Eu tenho mais com a psicopedagoga.” (P-1); “Não, até gostaria que tivesse, seria importante para nos ajudar, acabamos procurando informações por outras instituições [...] A inclusão ainda é muito recente. A gente ainda é tolerante em algumas coisas

porque o pessoal ainda está se adequando.” (P-2); “Eles alegam que não tem profissionais para isto.” (P-4).

Relação entre a família da criança com TEA e a professora

Nesta categoria procurou-se evidenciar as vivências entre a família e a professora em decorrência do TEA, a partir da percepção dos pais e professoras. Para este entendimento foram criadas três subcategorias: a) percepção dos pais sobre a relação com a professora; b) percepção das professoras sobre sua relação com os pais, c) percepção de pais e professoras em relação à participação da família no processo de aprendizagem das crianças com TEA.

Na primeira subcategoria, percepção dos pais sobre a relação com a professora, verificou-se que alguns pais têm maior proximidade das professoras do que outros e que a professora da sala de recursos é um canal importante de contato. As mães relataram: “Eu não vejo quase a professora. Às vezes eu tenho um retorno da auxiliar, de como está, se está tudo bem, mas muita coisa não tem retorno. Geralmente, se eu preciso alguma coisa, eu vou até a psicopedagoga.” (M-1); “Acredito que aja uma parceria entre eu e professora.” (M-2); “Eu tenho uma relação boa com a professora!” [...] A professora, essa da sala de recursos, de dois em dois meses faz reuniões com os pais.” (M-4). Nessa mesma direção, os pais mencionaram: “Não tem muita relação com a professora [...] o contato maior é com a psicopedagoga, para quem faço maiores questionamentos.” (P-1); “Às vezes consigo falar com a professora quando vou buscar a F-3 na escola. Às vezes eu procuro, ou elas que me chamam para reclamar de alguma coisa.” (P-3); “Minha relação com os professores é muito boa. Consigo ter um diálogo!” (P-4).

Na segunda subcategoria, percepção das professoras sobre a relação com os pais, procurou-se compreender o relacionamento entre professoras e pais, a partir da visão das professoras. As professoras relataram que a relação era tranquila, mas mediada pela professora da sala de recursos: “Bem tranquilo! Quem conversa com os pais sobre o desenvolvimento emocional e acadêmico das crianças é a professora da sala de recursos.” (Pr-1). Outras pontuaram que esclareciam suas dúvidas e trocavam conhecimento sobre a criança diretamente com os pais: “Eu tenho bem mais contato com a mãe. Com o pai em alguns momentos, mas é a mãe que está mais presente. A gente se encontrou e ela contou toda a história de F-2, desde o nascimento. Isso é bem importante!” (Pr-2); “Eu tenho uma boa relação de conversa com a M-3 e com o P-3 e criei uma relação de muito afeto com a F-3. Sou apaixonada por F-3 e acho que isso ajudou bastante na relação.” (Pr-3). Por fim, as demais professoras disseram não ter contato algum com os pais: “Nunca falei com os pais [...] O máximo que vem na agenda é se ficou alguma coisa de F-4 na escola (um casaco, um potinho de merenda) que a mãe questiona. Além

disso, nada!” (Pr-4); “Não tenho contato com os pais. Eu não tenho acesso a família, só através de bilhetes.” (Pr-4.1).

A terceira subcategoria, percepção de pais e professoras em relação à participação da família no processo de aprendizagem do filho, buscou verificar como as mães e os pais acompanham o desenvolvimento da aprendizagem de seu filho e realizam atividades acadêmicas em casa, além de como as professoras percebiam o envolvimento da família no processo de aprendizagem. Observou-se que as mães entendiam que a atenção e o auxílio nas atividades acadêmicas eram importantes para a criança, mas nem sempre sabiam como ajudar. As mães falaram: “Já que F-1 gosta de estudar, eu acho importante trabalhar essas coisas em casa, mas eu não sei o que tem que fazer. Eu não sou professora. Eu sei como trabalhar em casa, mas nessa questão de didática eu não sei!” (M-1); “Não é fácil um autista. Tu tens que estar de muito bom humor. Tem dias que ele não faz lá na escola tudo [tarefas] e tem que fazer em casa. Aqui em casa nós dividimos: o dia que eu não estou muito afim o pai faz.” (M-2); “Eu olho os cadernos, mas nos cadernos da F-3 é meio difícil de achar qualquer coisa porque é tudo misturado, tudo uma bagunça. Tento auxiliar quando vem folhinha, dizendo: filha, pinta aqui. Às vezes eu pego a mão dela e tento ir fazendo com ela.” (M-3). Os pais também relataram participar das atividades acadêmicas de seus filhos, mas não de forma sistemática: “Não pego muito os cadernos e não faço os temas, fiz só algumas vezes. Trabalho com F-1 as questões de desafios, de perguntar coisas, conversar. Produzo texto, brincamos de escrever [copiar o textos], mas não é uma coisa sistemática.” (P-1); “Como o F-2 não tem a professora de inclusão integral, ele acaba atrasado em relação aos colegas, então fica bastante coisa para fazer em casa. Então nós revezamos. Participo mais nesta parte.” (P-2); “Sempre que eu tenho tempo, que estou em casa, eu procuro ajudar e incentivar e ao mesmo tempo ensinar a F-3. Às vezes olho os cadernos, mas não é sempre.” (P-3). Já as professoras apontaram que a maioria dos pais demonstrava comprometimento e interesse pelo processo de aprendizagem das crianças: “É uma família bem envolvida, bem participativa. Tudo que tu solicita, manda bilhete, no outro dia já vem à resposta, trazem aquilo que tu solicitou. A gente conversa bastante.” (Pr-1); “Muito empenhados, a M-2 está sempre perguntando até onde ela pode ir, como é que ela pode fazer e qual a melhor forma de fazer.” (Pr-2). Por outro lado, as professoras também mencionaram que algumas famílias eram ausentes em relação à aprendizagem dos filhos: “Da família, o que eu pude ver até agora é que não tem muita participação”. É complicado julgar, se botar no lugar deles. É muito complicado, mas eu acho que na questão da aprendizagem é zero. Eu acho o F-4 muito atirado.” (Pr-4).

Relação entre a professora e a criança com TEA

A última categoria abordou a visão da professora sobre seu trabalho com crianças com TEA. Para tanto, três subcategorias foram desenvolvidas: a) trabalho com inclusão, b) recursos humanos e materiais didáticos; c) qualificação das professoras.

Na primeira subcategoria, trabalhando com a inclusão, atentou-se para o relato das professoras quanto a sua atuação, seus sentimentos e a compreensão do processo de inclusão: “Se eu pudesse escolher...É que, na verdade, a questão não é de gostar. Eu nunca concordei que o aluno (com TEA) tivesse somente na escola regular. Eu acho que ele teria que ter um acompanhamento fora.” (Pr-1); “É um desafio, mas muito gratificante. Eu me emociono!” (Pr-2); “Preparada não. Não totalmente. É a primeira criança de inclusão que tenho.” (Pr-3).

A segunda subcategoria, recursos humanos e materiais didáticos da escola, contemplou o relato sobre a falta de recursos adequados para desenvolverem um trabalho de melhor qualidade junto às crianças. Uma das queixas refere-se à escassez de materiais didáticos para o planejamento e desenvolvimento das aulas: “Eu acho que ainda faltam recursos materiais. Eu acho que falta muito! Então a gente sempre tem que pensar como vamos fazer, de que forma vamos fazer. Eu acho que boa vontade se tem, mas acho que ainda falta muita coisa.” (Pr-2). Outra queixa foi sobre a utilização da sala de recursos e a falta desta em uma das escolas: “Até as próprias salas de recursos eu questiono muito. É uma sala, tem muitos recursos, mas recebem dois atendimentos de quarenta e cinco minutos. Aí eu fico questionando porque não mais tempo?” (Pr-2); “A escola não tem sala de recurso, a F-3 é atendida em outra escola.” (Pr-3). Por outro lado, elogios também foram dispensados a disponibilidade de recursos em uma das escolas: “É comprado muito material na escola, livros e jogos. A nossa escola tem uma visão bem boa!” (Pr-1). A falta de recursos humanos também foi comentada: “A falta de capacitação das pessoas. A gente está tendo ajuda de estagiárias que vem através da Secretaria Municipal de Educação - SMED, mas são tudo estagiárias que estão estudando, que não tem aquele conhecimento todo. Elas fazem o que podem.” (Pr-4).

A terceira e última subcategoria, qualificação das professoras, procurou verificar a formação e capacitação das professoras para trabalhar com a inclusão. O despreparo e a insegurança em relação ao trabalho com a criança com TEA, além da pouca oferta de atualização profissional, ficaram evidentes: “Sinceramente não [não se sente preparada]. Tenho muito para aprender. Estou terminando a graduação e já estou procurando uma pós na área de inclusão.” (Pr-2); “Nada! Isso é coisa nova. É uma coisa ainda discutida nas reuniões que a gente tem de professores de alfabetização: como trabalhar com alunos de inclusão?” (Pr-3); “Na psicopedagogia trabalhamos com clínica escolar. A gente abordou, estudou o que era o TEA. Só que TEA é uma coisa que abrange, tem vários, não sei se são níveis que se diz. Então é muito

difícil tu dizer se vai ser assim ou se vai ser assado, se a criança vai se comportar assim e assim.” (Pr-4). Tal deficiência de conhecimento já era percebida na formação acadêmica dos professores, conforme as verbalizações: “Nunca falaram sobre TEA na graduação. Em uma disciplina da área da educação fiz um trabalho sobre Síndrome de Down e professor.” (Pr-1); “O que mais se abordou na graduação foi deficiência visual e auditiva. Deficiência intelectual foi muito pouca.” (Pr-2); “Na graduação teve duas cadeiras que falaram da inclusão no contexto geral.” (Pr-3); “O que sei de TEA aprendi pesquisando na internet, com o apoio dos colegas nas reuniões, com o pessoal do NAPPI e com professor da sala de recursos. Então trocamos experiências!” (Pr-3); “Eu não tive nenhum conhecimento específico sobre isso. Nós tivemos aqui na escola um estudo sobre esses problemas, não só do TEA, mas de outras deficiências. Outras coisas que podem ter, relacionadas com a aprendizagem do aluno.” (Pr-4.1).

Discussão

O presente estudo investigou as relações entre a família da criança com TEA e a escola, a relação entre a família da criança com TEA e a professora e a relação entre a professora e a criança com TEA. A partir desses objetivos específicos analisou-se o relacionamento de quatro pais e cinco professoras em contexto de inclusão escolar no município de São Leopoldo-RS.

No que diz respeito à relação entre a família da criança com TEA e a escola, as mães e os pais destacaram algumas dificuldades do ingresso na escola. Nesse sentido, o sentimento foi de preocupação, principalmente das mães, devido ao desconhecimento do processo de inclusão do filho, sinalizações que corroboram com os achados da investigação de Favero-Nunes e Gomes (2009). Ocorre que, muitas vezes, os pais acabam não tendo conhecimento do funcionamento da escola por terem dificuldade de buscar informação ou porque as escolas não possibilitam esta aproximação (Tobin et al., 2012).

As mães ainda relataram que seus filhos não tiveram atendimento adequado para as necessidades específicas que eles apresentavam em função do TEA, ficando, por vezes, sozinhos e excluídos do grupo ou, quando junto a ele, não integrados nas atividades propostas. Nesse sentido, algumas escolas carecem de reorganização frente à inclusão, tendo em vista a socialização, a comunicação e o estímulo para o desenvolvimento cognitivo da criança com TEA (Polonia & Dessen, 2007).

Os pais, particularmente, indicaram que a escola não oferecia espaços de escuta ou de apoio para o esclarecimento de dúvidas sobre seu filho com TEA. Conforme Semensato et al. (2010), os pais apresentam dificuldade de compreender e saber como agir frente ao comportamento do filho. Nesse sentido, a escola também é vista como um importante recurso

para auxiliar no manejo de algumas rotinas com a criança. Para Polonia e Dessen (2005), pais e professores devem ser estimulados a discutir e buscar estratégias de atuação conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas ações e condições de inclusão. Entretanto, constatou-se que o espaço utilizado pelos pais para esclarecer dúvidas e trocar informações era, na maior parte das vezes, proporcionado apenas pela professora da sala de recursos.

Todavia, algumas mães e pais também tiveram uma boa experiência no processo de inclusão do seu filho, pois a escola conseguiu acolhe-los e tinha uma estrutura adequada para eles. Conforme relato dos pais e professores, algumas escolas se preocupam em atender as necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais e buscam realizar as atividades de maneira estruturada pedagogicamente para atender a criança com TEA (Polonia & Dessen, 2005).

No que tange a percepção da professora sobre a relação família e escola, percebeu-se nos depoimentos que, na maioria das vezes, o diálogo entre a família e a escola ocorre somente quando ocorre algum problema ou nas notificações sobre avisos e regras escolares para os pais. Ferreira e Barrera (2010) salientam que muitas vezes o relacionamento família-escola não passa de uma relação unilateral de informações e cobranças. Constatou-se que nem todas as escolas organizam-se sistematicamente para a troca de experiências com os pais, com o intuito de trabalharem as dificuldades do processo de inclusão ou discutirem sobre o desenvolvimento da criança. Entretanto, entende-se que esses dois contextos, escola e família, são os principais sistemas de suporte que a criança dispõe para enfrentar os desafios da aprendizagem (Santos et al., 2012).

Na relação com a escola, o contato com o professor é preponderante, portanto, quanto à relação entre a família da criança com TEA e as professoras, evidenciou-se que alguns pais sentiam-se mais a vontade de tratar as questões sobre o filho com a professora da sala de recursos e outros preferiam a professora titular. De qualquer forma, todos entendiam que o professor era fundamental para o crescimento e o desenvolvimento de seus filhos (Cintra, Rodrigues, & Ciasca, 2009) e se preocupavam com os estímulos sociais, emocionais e pedagógicos, considerados como importantes para o desenvolvimento da criança no contexto inclusivo.

Quanto à percepção dos pais e professores em relação à participação da família no processo de aprendizagem da criança, os relatos demonstraram o interesse dos pais, embora também tenham destacado suas dificuldades em ensinar ou acompanhar as atividades do seu filho, seja por falta de didática ou por não conseguirem entender como o filho se organizava (Semensato et al., 2010). Constatou-se que os pais acompanham os filhos, percebem o seu

desenvolvimento, mas ainda são as mães as que mais interagem com a escola e se envolvem com as questões da aprendizagem (Smechal & Cezar, 2011). Os professores também salientaram o interesse da maioria dos pais pela aprendizagem dos seus filhos e destacaram a participação das mães no contexto escolar.

No tocante a relação entre a professora e a criança com TEA, revelou-se que um dos maiores desafios é aprender a conviver com as suas dificuldades de adaptação, interesses e níveis diferenciados de desenvolvimento (Bastos, 2011; Hess, Morrier, Heflin, & Ivey, 2008). Neste sentido, surgem os sentimentos de insegurança no professor, pela falta de conhecimento sobre o TEA e, muitas vezes, pela inconsistente formação acadêmica. Além disso, conforme Klein (2011), é preciso que os professores queiram trabalhar com a inclusão e, no caso do TEA, busquem aprender a lidar com as características desse transtorno. Nesse sentido, percebeu-se que as professoras estão interessadas, utilizam a internet para procurar informações sobre o TEA, buscam auxílio com a professora da sala de recursos ou com outros colegas que também trabalham com a inclusão e procuram trocar informações com os pais, na busca por melhor desenvolver o seu trabalho em sala de aula. Contudo, essas iniciativas são próprias e as professoras se queixam da indisponibilidade de materiais didáticos, por meio dos quais poderiam planejar aulas mais dinâmicas e lúdicas.

Outra queixa das professoras, refere-se aos auxiliares, que acabam não tendo um papel efetivo nas questões da inclusão por não estarem capacitados para atenderem as especificidades das crianças incluídas. O estudo de Gomes e Mendes (2010) apontou que um alto percentual de professores auxiliares tem baixo grau de instruções e pouco treinamento para trabalhar com a inclusão. O professor auxiliar capacitado poderia realizar atividades mais direcionadas para a criança com TEA (Symes & Neil, 2011). Além disso, possibilitaria que o professor titular tivesse maior domínio e monitoramento das atividades que a turma como um todo estaria desenvolvendo. Por fim, ele poderia construir com o professor titular ações mais estratégicas e focadas nas crianças incluídas, para que elas não ficassem excluídas do grupo, fato que, por vezes, acaba ocorrendo (Chandler-Olcott & Kluth, 2009).

Em suma, por meio dos relatos obtidos de mães, pais e professoras pode-se ter uma visão das relações entre a escola, os professores e a família frente ao processo de inclusão de crianças com TEA. Constou-se que tal inclusão vem ocorrendo, que as relações são estabelecidas, mas muitas vezes ainda de forma incipiente, podendo ser mais construtivas.

Considerações finais

O presente estudo possibilitou a construção de um entendimento sobre a relação entre família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com TEA. As famílias e os professores apresentaram suas preocupações e dificuldades, assim como o que já conquistaram no âmbito da inclusão. Ficou claro nos relatos o desejo de avançar e a motivação para ultrapassar os obstáculos ainda enfrentados nesse processo. Mãe, pais e professoras se mostraram inquietos na busca de conhecimento, recursos e atendimento adequado para os seus filhos no contexto escolar.

Pode-se verificar que o relacionamento entre pais e professores está trazendo benefícios para a criança com TEA. A troca de experiências e de ideias e o esclarecimento de dúvidas com vistas à singularidade de cada criança é muito importante para o seu desenvolvimento, para a tranquilidade dos pais em deixar seu filho na escola e para o professor elaborar uma boa aula e ter motivação para realizar seu trabalho. No entanto, percebeu-se que esta relação ainda está calcada em um diálogo que emerge de uma situação problema com a criança. A construção conjunta sobre como trabalhar e apoiar o processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA ainda precisa ser sistematizada.

Considerando que o TEA apresenta uma diversidade de sintomas, os quais são apresentados na escola, acredita-se que outros estudos possam se dedicar a estudar as especificidades do transtorno, buscando entender como a família e a escola lidam com elas, além de suas repercussões no processo de ensino-aprendizagem. Espera-se que este estudo incite a reflexão de mães, pais e professores sobre as suas ações perante a inclusão escolar de seus filhos e alunos, na busca de uma relação mais alinhada e construtiva.

Referências

- American Psychiatric Association – APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders - DSM-5*. 5a ed. Washington: American Psychiatric Publishing
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (L. Reto & A. Pinheiro, trad.) São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes.
- Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(9), 702-714. doi:10.1111/j.1365-2788.2007.00960.x
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: Intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(1), 47-53.
- Bastos, J. F. (2011). *Conhecendo o contexto da educação infantil inclusiva do município de Vitória, ES* (Monograph). Faculdade UAB/UNB - Pólo de Vitória, Vitória-ES.

- Brasil (1999). Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm
- Brasil (2006). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP *Direito à educação: Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – Orientações gerais e marcos legais*. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>
- Brasil (2008). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Retrieved from: <http://portal.mec.gov.br/>
- Brasil (2012). Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Retrieved from www.planalto.gov.br/ccivil.../2012/lei/112764.htm
- Brasil (2013). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Nota técnica nº 055. Retrieved from: <http://portal.mec.gov.br/>
- Bridi, F. R. S., Fortes, C. C., & Bridi Filho, C. A. (2006). Educação e autismo: As sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In B. W. Roth (Ed.), *Experiências educacionais inclusivas: Programa educação inclusiva - direito à diversidade*, 63-71. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>
- Brown, H. K., Quелlette-Kuntz, H., Hunter, D., Kelley, E., & Cobigo, V. (2012). Unmet needs of families of school-aged children with an autism spectrum disorder. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 497-508. doi/10.1111/j.1468-3148.2012.00692.x/pdf
- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da revisão. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74.
- Cappe, E. (2012). Effet de l'inclusion sociale et scolaire sur le processus d'ajustement et la qualité de vie des parents d'un enfant présentant un trouble du spectre autistique. *Annales Médico-Psychologiques*, 170, 471-475.
- Chandler-Olcott, K., & Kluth, P. (2009). Why everyone benefits from including students with autism in literacy classrooms. *The Reading Teacher*, 62(7), 548-557.
- Cintra, G. M. S., Rodrigues, S. D., & Ciasca, S. M. (2009). Inclusão escolar: Há coesão nas expectativas de pais e professores? *Revista de Psicopedagogia*, 26(79), 55-64.

- Conselho Federal de Psicologia - CFP (2000). *Resolução para pesquisa com seres humanos. Resolução 016/2000, Brasília: CFP.* Retrieved from http://www.crpasp.org.br/portal/orientacao/resolucoes_cfp/fr_cfp_016-00.aspx
- Conselho Nacional de Saúde (2012). *Resolução do Ministério da Saúde do Brasil nº 466, de 12 de dezembro de 2012.* Retrieved from <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In M. A. Dessen & A. L. Costa Jr. (Eds), *As ciências do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 113-131). Porto Alegre.
- Enumo, S. R. F. (2005). Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: Um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(3), 335-354. doi:10.1590/S1413-65382005000300003
- Fávero, M. A. B., & Santos, M. A. (2005). Autismo infantil e estresse familiar: Uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 358-369. doi: 10.1590/S0102-79722005000300010
- Favero-Nunes, M. A., & Gomes, I. C. (2009). Transtorno autístico e a consulta terapêutica dos pais. *Psico*, 40(3), 346-353.
- Ferreira, S. H. A., & Barrera, S. D. (2010). Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico*, 41(4), 462-472.
- Freller, C. C. (2010). É possível ensinar educadores a incluir? Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão? *Estilos da Clínica*, 15(2), 326-345.
- Ghanizadeh, A., Alishahi, M., & Ashkani, A. (2009). Helping families for caring children with autistic spectrum disorders. *Archives of Iranian Medicine*, 12(5), 478 – 482.
- Gomes, C. G. S., & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 375-396. doi:/10.1590/S1413-65382010000300005
- Guijarro, M. R. B. (2005). *Inclusão: Um desafio para os sistemas educacionais - Ensaio pedagógico – Construindo escolas inclusivas.* Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/>
- Hess, K. L., Morrier, M. J., Heflin, J. & Ivey, M. L. (2008). Services received by children with autism spectrum disorders in public schools. *Journal Autism and Developmental Disorders*, 38, 961-971.
- Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal Autism and Developmental Disorders*, 38,1462–1473. doi: 10.1007/s10803-007-0522-x Karst, J. S., & Hecke, A. V. V.

- (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15, 247–277. doi:10.1007/s10567-012-0119-6
- Klein, C. L. (2011). *As crenças do professor na relação com seu aluno com autismo: Um estudo de caso* (Monograph). Universidade Federal do Rio Grande do Sul-RS.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marteleto, M. R. F., Schoen-Ferreira, T. H., Chiari, M. B., & Perissinoto, J. (2011). Problemas de comportamento em crianças com transtorno autista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 5-12. doi:10.1590/S0102-37722011000100002
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP (2006). *Experiências educacionais inclusivas: Programa de educação inclusiva - direito à diversidade*. Brasília. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>
- Minuchin, S. (1982). *Famílias: Funcionamento & tratamento* (Cunha, A. C., Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nina G., Taboada, N. G., Legal, E. J., & Machado, N. (2006). Resiliência: Em busca de um conceito. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(3), 104-113.
- Núcleo de Estudos e Pesquisa em Transtornos do Desenvolvimento – NIEPED (2002). *Ficha de Dados sobre o Portador de Transtorno Global do Desenvolvimento*. Retrieved from <http://www.transtornosdodesenvolvimento.com/?cd=1544&titulo=linha-de-pesquisa>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtiem. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291>
- Pletsch, D. M. (2011). A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: Um balanço do governo Lula (2003-2010) - Movimentos sociais processos de inclusão e educação. *Revista Teias*, 24(2), 39-55.
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312. doi: 10.1590/S1413-85572005000200012

- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Rolland, J. (2001). Doença crônica e o ciclo de vida familiar. In B. Carter, & M. McGoldrick (Eds.), *As mudanças no ciclo de vida familiar* (pp. 373-92). Porto Alegre: Artmed.
- Sanchez, F. I. A. (2012). A família na visão sistêmica. In M. N. Baptista, & M. L. M. Teodoro (Eds.), *Psicologia de família: Teoria, avaliação e intervenção* (pp. 38-37). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, A. A. A., Martinelli, S. C., & Monteiro, R. M. (2012). Suportes e recursos familiares: Relações com o contexto escolar. In Baptista, M. N. & Teodoro, M. L. M. (Eds.), *Psicologia de família: Teoria, avaliação e intervenção* (pp. 137-144). Porto Alegre: Artmed.
- Semensato, M. R. Schmidt, C., & Bosa, C. A. (2010). Grupo de familiares de pessoas com autismo: Relatos de experiências parentais. *Aletheia*, 32, 183-194.
- Silva, E. A. (2011). *Os desafios do autista no cotidiano escolar* (Monograph). Universidade de Brasília-DF.
- Smecha, L. N., & Cezar, L. N. (2011). A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo. *Psicologia em Estudos*, 16(1), 1-13. doi:10.1590/S1413-73722011000100006
- Solomon, A. H., & Chung, B. (2012). Understanding autism: How family therapists can support parents of children with autism spectrum disorders. *Family Process*, 51(2), 250–264.
- Sprovieri, M. H. S., & Assumpção, F. B. (2001). Dinâmica familiar de crianças autistas. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 59(2-A), 230-237.
- Stacy E., White, S. E., McMorris, C., Weiss, A. J. & Lunsky, Y. (2012). The experience of crisis in families of individuals with autism. *Journal of Child and Family Studies*, 21,457–465. doi: 10.1007/s10826-011-9499-3
- Symes, W., & Humphrey, N. (2011). The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 38(2), 57-64.
- Tobin, H., Staunton, S., Mandy, W. P. L., Skuse, D., Hellriegel, J., Baykaner, O., ... Murin, M. (2012) A qualitative examination of parental experience of the transition to mainstream secondary school for children with an autism spectrum disorder. *Educational and Child Psychology*, 29(1) 75 - 85.
- Tosta, E. I. L. & Baptista, C. R. (2010). Políticas públicas de inclusão escolar em foco: Uma análise sobre as pesquisas brasileiras (2001-2011). *Políticas Educativas*, 4(1), 1-17.

Werner, E., Dawson, G., Munson, J., & Osterling, J. (2005). Variation in early developmental course in autism and its relation with behavioral outcome at 3–4 years of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(3), 337-350. doi:10.1007/s10803-005-3301-6

Considerações Finais da Dissertação

A presente dissertação teve como objetivo investigar a relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mais especificamente, buscou-se entender a relação entre a família da criança com TEA e a escola de ensino regular, a relação entre a família da criança com TEA e a professora e a relação entre a professora e a criança com TEA. A partir dos resultados encontrados foi possível constatar que os objetivos propostos foram atingidos, visto que a revisão sistemática apresentada possibilitou esboçar um breve panorama das pesquisas na área da inclusão escolar de crianças com TEA; e o estudo empírico permitiu visualizar, a partir das percepções de mães, pais e professoras, a relação que vem sendo construída no contexto escolar em função do processo de inclusão da criança com TEA.

Sabe-se que a inclusão escolar é um movimento que vem ocorrendo há décadas e fortalecendo-se no decorrer dos anos. O número de criança com TEA que tem ingressado na escola regular tem crescido, motivando mudanças do contexto escolar. Algumas escolas já estão melhor adaptadas para receber tais crianças, outras ainda necessitam se organizar para aderir ao processo. Alinhadas a inclusão estão as famílias, que tem se aproximado do contexto escolar, seja na busca de ajuda para melhor entender e lidar com o filho com TEA ou para contribuir com os professores no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, entende-se que os estudos nessa área são importantes para o melhor entendimento do TEA no contexto familiar e escolar e para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre a família e a escola em prol da inclusão.

Destaca-se que a escola pode se configurar como um espaço para intervenções psicológicas, a partir da visão da clínica ampliada (Dutra, 2004), as quais poderiam atentar para as dificuldades que pais e professores apresentam ao lidar com a criança com TEA, tendo em vista as características desse transtorno. Por exemplo, poderiam ser desenvolvidas intervenções direcionadas para o desenvolvimento das habilidades de comunicação da criança, através de sistemas de sinais e símbolos ou, ainda, de habilidades cognitivas, linguísticas e de memória, com figuras e fotos. Também seria possível oportunizar a criança com TEA a observação e interação espontânea (mesmo com limitações) com outras crianças. Em relação à família e aos professores, as intervenções poderiam ocorrer a partir da troca de informações e do apoio em relação ao manejo dos problemas comportamentais da criança com TEA por meio da criação de grupos de apoio na escola (Bosa, 2006). Como visto, o campo de trabalho do psicólogo no contexto escolar é bastante rico, mas ainda pouco explorado em suas potencialidades, até mesmo

pelos próprios profissionais, que muitas vezes se limitam a realizar um trabalho nos moldes da clínica dita tradicional, o qual normalmente não atinge todas as esferas que compõem a escola e tende a se restringir a uma demanda pontual do aluno ou da instituição.

Por fim, destaca-se que o presente estudo teve como limitação não ter considerado a diversidade de sintomas que as crianças com TEA podem apresentar, as quais certamente têm diferentes implicações nas relações que se estabelecem entre os contextos familiar e escolar. Contudo, espera-se que este estudo contribua para a construção de conhecimento na área da inclusão, principalmente em sua interface com a psicologia, pois privilegiou as relações que se estabelecem entre dois dos principais contextos de desenvolvimento da criança, a família e a escola.

Referências da Dissertação

- Bosa, C.A. (2006). Autismo: Intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(1), 47-53.
- Bridi, F. R. S., Fortes, C. C., & Bridi Filho, C. A. (2006). Educação e autismo: As sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In B. W. Roth (Ed.), *Experiências educacionais inclusivas: Programa educação inclusiva - direito à diversidade* (pp. 63-71). Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Especial. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>
- Dutra, E. (2004). Considerações sobre as significações da psicologia clínica na contemporaneidade. *Estudos de Psicologia*, 9(2), 381-387.
- Straub, R. O. (2005). *Psicologia da saúde*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXO A



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RESOLUÇÃO 045/2013

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 13/029 **Versão do Projeto:** 09/05/2013 **Versão do TCLE:** 09/05/2013

Coordenadora:

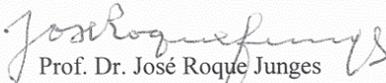
Pesquisadora: Cristiane Soares Cabral

Título: Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com autismo.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 196/96, item VII.13, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 09 de maio de 2013.


Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

ANEXO B

	PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO SMED - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Departamento de Gestão da Educação Básica NAPPI – Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão
---	---

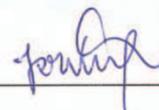
CARTA DE ANUÊNCIA

São Leopoldo, 26 de março de 2013.

Na condição de Diretora Pedagógica declaro ter conhecimento do projeto de pesquisa intitulado “Relação Família-Escola no Contexto da Inclusão Escolar de Crianças com Autismo”. O projeto será desenvolvido pela mestrande Cristiane Soares Cabral, devidamente matriculada no curso de Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da professora Dr^a. Angela Helena Marin.

A Secretaria Municipal da Educação está disposta a receber e apoiar na realização do projeto de pesquisa, que será submetido ao Comitê de Ética da UNISINOS. Após a aprovação, a coleta de dados poderá ser iniciada com nosso respaldo.

Além disso, reitero que a realização da pesquisa e coleta dos dados, através deste órgão, não implica em nenhum tipo de vínculo empregatício da orientadora e de sua orientanda com esta instituição.



Joana D'Arc Witmann
Joana D'Arc Wittmann
Diretora Pedagógica
SMED - SÃO LEOPOLDO - RS

ANEXO C



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Mãe e pai)

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada "Relação família escola frente à inclusão escolar de crianças com autismo", que tem como pesquisadora responsável Cristiane Soares Cabral, mestranda do Curso de Pós-graduação em Psicologia Clínica, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Esta pesquisa pretende investigar a relação entre a família e a escola frente ao processo de inclusão escolar de crianças com autismo. Espera-se que os resultados encontrados contribuam para o melhor entendimento do autismo no contexto familiar e escolar e para a fundamentação de um trabalho colaborativo entre a família e a escola em prol da inclusão. Caso você decida participar, você terá que responder a ficha dos dados sociodemográficos, a ficha sobre o diagnóstico de autismo do/a seu/sua filho/a e uma entrevista sobre a relação entre os professores e os pais das crianças com autismo. Os questionários serão respondidos em formulário próprio e as entrevistas serão gravadas em áudio para posterior transcrição.

Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhuma informação que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável em local seguro e por um período de cinco anos.

Informo que caso você sinta a necessidade de assistência psicológica durante a sua participação na pesquisa, você será encaminhado para a equipe de psicologia do Projeto Ambulatorial de Atenção à Saúde – PAAS (UNISINOS). Além disso, você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Você sempre poderá obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável Cristiane por meio do telefone (51) 82303475.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Sua participação no estudo se confirma com sua assinatura neste documento.

São Leopoldo, ___/___/_____

Participante

Nome: _____ Assinatura: _____

Pesquisadora responsável
Nome: Cristiane Soares Cabral

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 15.05.13
.....
.....

ANEXO D



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Professor/a)

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada "Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com autismo", que tem como pesquisadora responsável Cristiane Soares Cabral, mestranda do Curso de Pós-graduação em Psicologia Clínica da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Esta pesquisa pretende investigar a relação entre a família e a escola frente ao processo de inclusão escolar de crianças com autismo. Espera-se que os resultados encontrados contribuam para o melhor entendimento do autismo no contexto familiar e escolar e para a fundamentação de um trabalho colaborativo entre a família e a escola em prol da inclusão. Caso você decida participar, você deverá responder uma entrevista sobre seu trabalho com crianças com autismo, que será gravada em áudio para posterior transcrição.

Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhuma informação que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos.

Informo que caso você sinta a necessidade de assistência psicológica durante a pesquisa poderá ser atendida pela equipe de psicologia do Projeto Ambulatorial de Atenção à Saúde – PAAS (UNISINOS). Além disso, você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Você sempre poderá obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável, mestranda Cristiane telefone (51) 82303475.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Sua participação no estudo se confirma com sua assinatura neste documento.

São Leopoldo, ___/___/_____

Participante

Nome: _____ Assinatura: _____

Pesquisadora responsável
 Nome: Cristiane Soares Cabral

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 15/05/13

ANEXO E

Questionário sobre Os Dados Sociodemográficos da Família⁶

(Adaptado de NUDIF, 2008)

Eu gostaria de ter mais algumas informações sobre você, seu marido/companheiro, e sua família:

Nome: _____

Data de nascimento: ___ ___ / ___ ___ / ___ ___ Idade: ___ ___

Endereço completo: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ Fone: _____

Celular: _____ Fone para recados: _____

E-mail: _____

Local de nascimento: () Porto Alegre () Grande Porto Alegre () Interior, onde? _____

Caso seja **do Interior**, mas morando na Grande Porto Alegre, há quanto tempo mora aqui? ___ ___ meses

Por quê? _____

Com que idade você começou estudar? ___ ___ anos. Está estudando? () sim () não, por quê? _____

Caso esteja estudando, qual é a escola? _____

Caso não esteja estudando, pensa em voltar a estudar? () sim () não, por quê? _____

Quando parou de estudar? ___ ___ (mês) ___ ___ ___ ___ (ano) Escola: _____

Até que série estudou () nenhuma () fundamental - ___ série () médio - ___ série () superior - ___ série () curso técnico _____ () outro _____

Anos completos de estudo: ___ ___

Sua escola é ou era () municipal () estadual () particular. Você já reprovou? () não () sim, quantas vezes? ___ __. Em que série? _____.

⁶Deve ser respondida, pela a mãe.

Você é? () solteira () casada () separada/divorciada () viúva () morando junto () está namorando

Caso seja casada ou esteja morando junto, desde quando? ___ ___ / ___ ___ / ___ ___ ___ ___

Tem outros filhos? () sim () não. Quantos _____

Idade da primeira gestação: _____

Atualmente está trabalhando? () sim () não () aposentada

Em caso negativo perguntar: Você já trabalhou? () sim () não

Que tipo de trabalho você faz (explicitar)? _____.

Quantas horas? ___ ___ por dia

Você é remunerada? () sim () não Qual o valor? _____ , ___ ___ reais

Caso trabalhava, mas parou, por quê? _____

Que trabalho você fazia? _____

Você recebia? () sim () não Qual o valor? _____ , ___ ___ reais

Tem religião? () sim () não. Caso **sim**, qual? _____. Praticante? () sim () não

DADOS DO PAI DO FILHO/A (alvo da pesquisa)

Seu companheiro atual é o pai do/s seu/s filho/s? () sim () não

Nome marido/acompanhante: _____

Data de nascimento: ___ ___ / ___ ___ / ___ ___ ___ ___ Idade: ___ ___

Local de nascimento: () Porto Alegre () Grande Porto Alegre () Interior, onde? _____

Endereço completo: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ Fone: _____

Celular: _____ E-mail: _____

Ele está estudando? () sim () não. Caso **sim**, que série e escola? _____

Caso **não**, por quê? _____

Quando parou de estudar? ___ ___ (mês) ___ ___ ___ ___ (ano) Escola: _____

Escolaridade: () nenhuma () fundamental - ___ ___ série () médio - ___ ___ série () superior - ___ ___ série () curso técnico _____ () outro _____

Anos completos de estudo: ___ ___

Seu marido/acompanhante trabalha? () sim () não () aposentado

Que tipo de trabalho ele faz (explicitar)? _____

Qual o horário? _____

Ele é remunerado? () sim () não. Qual o valor? ____ ____, ____ ____, reais () não sabe

Caso **não estiver trabalhando**, qual trabalho anterior? _____

O seu marido/companheiro tem outros filhos? () sim () não.

Caso **sim**, quantos? ____ Idade que teve primeiro filho: ____

Tem religião? () Sim () Não. Caso **sim**, qual? _____ Praticante? () sim () não

Ele tem alguma doença física? () sim () não. Caso **sim**, qual? _____

Ele tem alguma doença mental? () sim () não. Caso **sim**, qual? _____

DADOS DO FILHO/A (alvo da pesquisa)

Nome: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: ____

Local de nascimento: () Porto Alegre () Grande Porto Alegre () Interior, onde? _____

Ordem de nascimento: () primogênito () segundo filho () terceiro filho () quarto ou mais filho

Com que idade ele/ela começou estudar? ____ anos.

Que série está cursando? _____

A escola é () municipal () estadual () particular. Qual escola? _____

Ele/ela já reprovou? () não () sim, quantas vezes? _____. Em que série/s? _____

Tens outros filhos?

Nome: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: ____

Local de nascimento: () Porto Alegre () Grande Porto Alegre () Interior, onde? _____

Nome: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: ____

Local de nascimento: () Porto Alegre () Grande Porto Alegre () Interior, onde? _____

Nome: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: ____

Local de Nascimento: () Porto Alegre () Grande Porto Alegre () Interior, onde? _____

DADOS DOS IRMÃOS

Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/____ Idade: ___ Sexo: _____

Escolaridade:

 1ª a 4ª série 5ª a 8ª série 1º a 3º ano do Segundo Grau Universitário

Profissão: _____ Jornada de trabalho diária: _____ horas

Exerce: Sim Não

Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/____ Idade: ___ Sexo: _____

Escolaridade:

 1ª a 4ª série 5ª a 8ª série 1º a 3º ano do Segundo Grau Universitário

Profissão: _____ Jornada de trabalho diária: _____ horas

Exerce: Sim Não

Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/____ Idade: ___ Sexo: _____

Escolaridade:

 1ª a 4ª série 5ª a 8ª série 1º a 3º ano do Segundo Grau Universitário

Profissão: _____ Jornada de trabalho diária: _____ horas

Exerce: Sim Não**IDENTIFICAÇÃO DOS ESTRESSORES**

Responda se algum membro de sua família passou por alguma dessas situações nos últimos 12 meses.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Desemprego | <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmão/s |
| <input type="checkbox"/> Assalto, roubo | <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmão/s |
| <input type="checkbox"/> Rupturas conjugais | <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmão/s |
| <input type="checkbox"/> Morte de um ente querido | <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmão/s |
| <input type="checkbox"/> Mudança de Residência ou escola | <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmão/s |
| <input type="checkbox"/> Acidentes, hospitalizações | <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmão/s |
| <input type="checkbox"/> Doenças graves/crônicas | <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmão/s |
| <input type="checkbox"/> Outro acontecimento que lhe preocupou. Qual _____ | |

ASPECTOS DA MORADIA ATUAL:

Quantas pessoas moram na casa, incluindo você: ___ __

Quem são os moradores da casa? _____

Quantas pessoas trabalham? ___ __

Caso ninguém trabalhe, quem sustenta a casa? _____

Número de crianças menores de cinco anos que moram na casa: ___ __

Gostaria de saber algumas características da sua casa:

A casa é de: madeira material mista

Nº de quartos: ___ __ Nº total de peças ___ __

Na sua casa tem: Água encanada? sim não

Luz elétrica? sim não

Esgoto? sim Não

DADOS DO COMPANHEIRO ATUAL (caso o pai da criança NÃO seja o companheiro atual)

Nome do companheiro: _____

Data de nascimento: ___ __ / ___ __ / ___ __ Idade: ___ __

Local de nascimento: Porto Alegre Interior, onde? _____

Endereço completo: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ Fone: _____

Celular: _____ E-mail: _____

Ele está estudando ? () sim () não. Caso **sim**, que série? _____

Caso **não**, por quê? _____

Quando parou de estudar? ___ meses ___ anos. Escola: _____

Escolaridade: () nenhuma () fundamental - ___ série () médio - ___ série () superior - ___ série. Anos completos: ___ () curso técnico _____ () outro _____ () não sabe

O companheiro trabalha? () sim () não. Que tipo de trabalho ele faz? _____

Qual o horário? _____

Ele recebe? () sim () não. Qual o valor? _____, _____ reais () não sabe

Caso **não estiver trabalhando**, qual trabalho anterior? _____

O pai tem outros filhos? () sim () não. Caso **sim**, quantos? _____.

Idade que teve primeiro filho: _____

Tem religião? () sim () não. Caso **sim**, qual? _____ Praticante? () sim () não

Ele tem alguma doença física? () sim () não. Caso **sim**, qual? _____

Ele tem alguma doença mental? () sim () não. Caso **sim**, qual? _____

OBSERVAÇÕES: _____

ANEXO F

Entrevista com a/o Mãe/Pai

(adaptada de PED, 2011)

1) Seu filho/a começou a estudar com quantos anos?

2) Há quanto tempo seu filho/a estuda nesta escola?

3) A escola onde seu filho/a estuda disponibiliza alguma equipe ou profissional (psicólogo, pedagogo, assistente social) para dar suporte a ele/ela?

- *(Em caso afirmativo)*: Você poderia me falar sobre o funcionamento dessa equipe ou profissional e o trabalho que realizam junto ao seu filho/a?

- *(Em caso negativo)*: Qual a sua opinião sobre a falta de uma equipe ou profissional especializado para dar suporte ao seu filho na escola?

4) A escola onde seu filho estuda disponibiliza alguma equipe ou profissional (psicólogo, pedagogo, assistente social) para lhe dar suporte?

- *(Em caso afirmativo)*: Você poderia me falar sobre o funcionamento dessa equipe ou profissional e o trabalho que realizam com você?

- *(Em caso negativo)*: Qual a sua opinião sobre a falta de uma equipe ou profissional especializado para lhe dar suporte na escola?

5) Na escola onde seu filho/a estuda o atendimento especializado está integrado a proposta pedagógica, envolvendo a participação da família?

- *(Em caso afirmativo)*: Você poderia me falar sobre como funciona esse atendimento?

- *(Em caso negativo)*: Você poderia me falar sobre sua percepção sobre a falta de integração entre atendimento especializado e a proposta pedagógica da escola?

6) Você considera importante a participação da família no processo de aprendizagem da criança? Por quê?

7) Faça um breve relato sobre como acontece sua participação na vida escolar de seu filho/a.

- *(Caso não tenha mencionado):* Você poderia me falar um pouco mais sobre...
- Como você acompanha o conteúdo escolar do seu filho/a?
- Você planeja algum dia de estudo com seu filho/a?
- Você identifica as dificuldades apresentadas pelo seu filho na realização das tarefas?
- Você procura o professor para saber do desenvolvimento escolar do seu filho/a?
- Você procura o professor para saber das atividades desenvolvidas na escola?
- Você participa das reuniões de pais e entrega de boletins? Qual a sua opinião sobre as reuniões?
- Você estimula seu filho a participar das atividades socioculturais da escola (gincanas, feira de ciências, dia das mães e pais, apresentações etc.)
- Seu filho/a frequente as aulas diariamente? (Se não) Por quê?

8) Como vem sendo o processo de aprendizagem de seu filho/a (desempenho, interação, envolvimento)?

9) Como você considera sua relação com o professor/a de seu filho/a?

- *(Caso não tenha mencionado):* Você poderia me falar um pouco mais sobre essa relação...
- Vocês conversam sobre as dificuldades que seu filho/a apresenta na escola?
- Vocês conversam sobre as dificuldades da família que afetam seu filho/a?
- Vocês conversam sobre o comportamento da criança (estereotipia, agressividade, etc.)?
- Vocês conversam sobre o desempenho do professor em sala de aula?
- Vocês conversam sobre o conteúdo pedagógico da aula?

10) Fale-me sobre os pontos de maior dificuldade que encontrou no apoio ao seu filho/a no contexto escolar.

(Caso não tenha mencionado): Você poderia me falar um pouco mais sobre...

- O processo de inclusão escolar. O sistema de ensino está estruturado para atender seu filho/a?
- Houve alguma dificuldade em relação ao método pedagógico da escola?
- Houve alguma dificuldade em relação ao professor/a?
- Conte-me um pouco como foi o ingresso do seu filho/a na escola? Como foi a adaptação dele com o professor/a e colegas? Teve alguma dificuldade?
- Já houve mudança de série? Como foi esse processo? Seu/sua filho/a teve alguma dificuldade?
- Nessa escola houve mudança de professores/as? Seu/sua filho/a teve alguma dificuldade?

11) Fale-me sobre os pontos facilitadores que você percebeu no apoio ao seu filho/a na escola.

(Caso não tenha mencionado): Você poderia me falar um pouco mais sobre...

- O processo de inclusão escolar. O sistema de ensino está estruturado para atender seu filho?
- O método pedagógico da escola?
- O professor?
- Aspectos positivos sobre o ingresso do seu filho/a na escola? Como foi a adaptação dele com o professor/a e colegas?
- Já houve mudança de série? Como a escola contribuiu nesse processo?
- Houve muita mudança de professores/as? Como a escola conduziu essa mudança?

12) Como você considera sua relação com a escola?

(Caso não tenha mencionado): Você poderia me falar um pouco mais sobre...

- Você conhece a proposta pedagógica da escola?
- Você procura a direção para falar de assuntos pedagógicos?
- Você e a equipe da escola discutem sobre problemas familiares que afetam seu filho/a?
- Você participa do planejamento das atividades socioculturais da escola?
- Você está envolvido em algum projeto da escola?

13) A escola mostra-se acolhedora e receptiva no que se refere a participação da família?

Justifique.

14) A escola de seu filho é preparada para atendê-lo em suas necessidades? Quais são os recursos existentes? O que falta?

15) Em sua opinião, que tipo de trabalho a escola deve desenvolver para atender melhor seu filho?

16) Em sua opinião, como a escola pode proporcionar uma participação mais ativa da família na vida escolar dos filhos?

ANEXO G

Entrevista com a Professora

(adaptada de PED, 2011)

1) Durante a sua graduação você estudou sobre a educação inclusiva? No conteúdo sobre inclusão, foi abordado o tema do TEA? Em caso afirmativo, o que lembra ter estudado?

2) Você se sente adequadamente capacitada para atender o aluno com TEA ou Transtorno do Espectro TEA - TEA? Comente.

- *(Caso não tenha mencionado):* Você poderia me falar um pouco mais sobre...

- Realizou algum curso sobre inclusão escolar?

- Você realiza capacitações ou atualizações profissionais com frequência?

- Você recebeu ajuda/orientação da equipe da direção e/ou do apoio pedagógico (equipe ou profissional psicólogo, pedagogo, assistente social)?

- Você gosta de trabalhar com a inclusão escolar?

3) Você acredita que a escola é voltada à diversidade, valorização do desenvolvimento humano e inclusão escolar?

- *(Caso não tenha mencionado):* Você poderia me falar um pouco mais sobre...

- A escola promove eventos ou incentiva a atualização dos seus profissionais em relação à inclusão?

- A escola incentiva a participação dos pais e comunidade nas atividades e eventos da escola.

4) Quais são as maiores dificuldades que você percebe na escola em relação a inclusão?

- *(Caso não tenha mencionado):* Você poderia me falar um pouco mais sobre...

- Como foi o processo de inclusão na sua classe? Como está ocorrendo?

- Há apoio no planejamento pedagógico e organização das aulas?

- Você tem professor auxiliar? (Se sim) Como é organizado o trabalho com o professor/a?

5) Como você percebe a integração entre os atendimentos especializados, a proposta pedagógica e a família?

6) Como você avalia a sua participação e da família no processo de aprendizagem da criança?

7) Como você avalia a participação da família no processo de aprendizagem da criança?

8) Os pais te procuram para conversar? Quais os motivos da procura?

- (Caso não tenha mencionado): Você poderia me falar um pouco mais sobre...
- Vocês conversam sobre as dificuldades que a criança apresenta na escola?
- Vocês conversam sobre o processo de aprendizagem da criança?
- Vocês conversam sobre o comportamento da criança (estereotipia, agressividade, etc.)?
- Vocês conversam sobre as dificuldades da família com a criança?
- Vocês conversam sobre o desempenho do professor em sala de aula?
- Vocês conversam sobre o conteúdo pedagógico da aula?

9) Como é o relacionamento entre você e a família do/a (nome do aluno)?

- (Caso não tenha mencionado): Você poderia me falar um pouco mais sobre...
- Você esclarece para os pais sobre a proposta pedagógica e o processo de inclusão escolar?
- Você fala com os pais sobre o desenvolvimento acadêmico e emocional do filho/a?
- Você oferece algum tipo de orientação acadêmica para os pais, para que eles possam ajudar o/a filho/a?
- Você solicita orientações da equipe da direção para encaminhamento dos pais ou familiares para atendimento especializado?
- Os pais te procuram para falar das dificuldades do/a filho/a?
- Quando você percebe que o aluno está com algum problema/dificuldade, que procedimento você toma em relação aos pais?
- Você e os pais avaliam o seu desempenho como professor/a?

10) Você percebe o interesse, participação dos pais pelo trabalho escolar e pelo desempenho da criança? O que você acha desse processo?

11) Em sua opinião, a família está adequadamente apoiada pela escola para exercer seu papel frente à inclusão de seu filho?