

# Variáveis pessoais de professores para o atendimento a alunos com transtorno global do desenvolvimento

*Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues\**

*Vera Lúcia Messias Fialho Capellini\*\**

*Ana Paula Pacheco Moraes Maturana\*\*\**

## Resumo

O estudo pretendeu descrever crenças e o conhecimentos sobre TGD por parte de diferentes categorias de profissionais da educação, bem como sua experiência com essa população e formação anterior na área. Participaram da pesquisa 82 profissionais da Educação, iniciantes em um curso de especialização sobre TGD, 19 professores de Educação Especial, 22 professores de Educação Infantil, 23 professores de áreas específicas, 12 profissionais com cargo administrativo e seis sem cargo informado. Deles, seis eram do sexo masculino. Antes do início do curso, os participantes responderam a questões relativas ao conhecimento sobre TGD e experiências anteriores com essa população sob forma de narrativas, que foram transcritas, categorizadas e analisadas considerando a amostra geral e os subgrupos. Os resultados apontaram que há pouco conhecimento dos profissionais sobre TGD. Foram identificadas crenças positivas e negativas relacionadas à inclusão dessa população no sistema regular de ensino. Quanto à experiência anterior ou atual com essa população, a maior frequência foi encontrada entre professores de Educação Especial e de Ensino Fundamental. Os professores de Educação Especial relataram a dificuldade de inclusão como ponto negativo do trabalho e os professores de áreas específicas a precariedade dos serviços oferecidos a eles. Todavia, esta última categoria relatou expectativas mais favoráveis com relação ao curso. Considerando a legislação atual sobre inclusão, aí contemplados os alunos com TGD, é importante que os profissionais de todos os segmentos da Educação estejam minimamente preparados para recebê-los e oferecer uma educação de qualidade, promovendo sua inclusão e desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Transtorno global do desenvolvimento; Formação continuada; Crenças.

\* Professora doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, São Paulo, Brasil.

\*\* Professora doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, São Paulo, Brasil.

\*\*\* Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

## Personal variables of teachers for the attendance of students with global developmental disorder

### Abstract

The study aimed to describe beliefs and knowledge about ASD (Autism Spectrum Disorder) of different categories of education professionals, their experience with this population and previous training in the area. 82 education professionals, beginning in a specialization course on ASD, 19 Special Education teachers, 22 teachers of Early Childhood Education, 23 teachers of specific areas, 12 professionals with administrative positions and six without informed position participated. Of these, six were male. Before the course began, participants answered questions regarding to knowledge about ASD and previous experiences with this population in narrative form that were transcribed, categorized and analyzed considering the general sample and subgroups. The results showed that there is little knowledge of the professionals about TGD. Positive and negative beliefs related to the inclusion of this population in the regular system of education were identified. Regarding previous or current experience with this population, the highest frequency was found among teachers of Special Education and Elementary Education. Special Education teachers reported the difficulty of inclusion as a negative point of work and teachers of specific areas the precariousness of the services offered to them. However, the latter category reported more favorable expectations regarding the course. Considering the current legislation on inclusion, in which the students with ASD are contemplated, it is important that professionals from all segments of Education are minimally prepared to receive them and offer a high quality education, promoting their inclusion and development.

**Keywords:** Autism spectrum disorder; Teacher training; Beliefs.

### Introdução

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) referem-se a um grupo de transtornos do neurodesenvolvimento caracterizados por condições que surgem precocemente no desenvolvimento da criança, geralmente antes da idade escolar. Enquanto sintomas, o TGD engloba déficits persistentes na comunicação social e na interação social em variados ambientes e contextos, podendo apresentar padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). A partir de 2013, com a última atualização do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V), encontra-se a denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA), na qual foram agrupados o Autismo, o Transtorno de Asperger, Transtorno Infantil Desintegrativo, Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento não especificado. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014).

A Classificação Internacional de Doenças (CID-10) (OMS, 1997) define o TGD como um grupo de transtornos que são caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação; repertório de interesses e atividades restrito e padrões de comportamentos estereotipados e repetitivos. Estes aspectos estariam presentes no repertório do indivíduo em todos os contextos.

A Resolução n 4, de 2 de outubro de 2009, (BRASIL, 2009) especifica, no Art. 4º, que crianças com TGD são aquelas que “(...) apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da infância, Psicose Infantil e Transtornos Invasivos sem outra especificação” (p. 17).

Além do amparo legal por ser considerado sujeito PAEE (Público alvo da Educação Especial), sendo a eles assegurado o direito ao atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno do ensino regular a ser realizado em salas de recurso multifuncionais (BRASIL, 2011), os alunos com TGD contam com legislação específica. Sancionada em dezembro de 2012, a Lei n 12.764 (BRASIL, 2012), também conhecida como Lei Berenice Piana, institui a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista". De acordo com a lei, os autistas passam a ser considerados pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país, e entre elas as de educação. Para essa lei, as pessoas com Transtornos do Espectro Autista (BRASIL, 2012):

- I. apresentam deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II. padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

A normativa presente na lei de 2012 (BRASIL, 2012) garante, dentre os direitos da pessoa com TEA, o acesso à educação (Art. 3º, inciso IV), confirmando o Decreto n 7.611/2011, artigo 9º, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, que prevê ações especializadas associadas à escola regular (BRASIL, 2011). Todavia, para que a inclusão desses alunos em escolas comuns do sistema regular de ensino seja efetiva, tem se levantado importantes discussões sobre as necessidades de mudanças na forma como o ensinar é proposto, apontando para uma necessidade de atenção especial para a formação do professor, seja inicial ou continuada (BAPTISTA; BOSA, 2002; CAMARGO; BOSA, 2009; CUNHA, 2013; GOMES; NUNES, 2014).

Embora os alunos com TGD compartilhem características específicas, há de se ressaltar que se trata de um grupo bastante heterogêneo, o que pode dificultar a

busca por recursos e metodologias educativas a serem aplicadas na mediação de seu desenvolvimento e aprendizagem (MISQUIATTI et al., 2013; WALTER; FERREIRA-DONATI; AFONSO, 2014).

A despeito do respaldo legal, a prática com alunos com TGD no ensino comum encontra alguns entraves. Pesquisas sobre a atuação do professor com os alunos TGD têm apontado que muitas vezes ele se sente despreparado para o trabalho com esses alunos (GOMES; MENDES, 2010; PIMENTEL; FERNANDES, 2014; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; SCHMIDT, et al., 2016). Para Camargo e Bosa (2009), as pesquisas na área sinalizam que a falta de conhecimento sobre os TGD, e em especial sobre ideias distorcidas quanto à (in)capacidade de comunicação dos alunos, muitas vezes impede a identificação correta das reais necessidades destes. Os autores chamam a atenção para o fato de que essas concepções, ideias e crenças podem influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas acerca da educabilidade desses alunos, afetando a eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades.

Pesquisas nacionais (PIMENTEL; FERNANDES, 2014; SANINI; BOSA, 2015; SCHMIDT, et al, 2016) e internacionais realizadas em diferentes contextos, como China (LIU, et al, 2016), em escolas particulares na Índia (JOHANSON, 2014) e com professores especialistas de educação física norte-americanos (COLOMBO-DOUGOVITO, 2015), identificaram que a maioria dos professores afirma ter pouco conhecimento específico sobre os alunos com autismo, o que resulta em não saber o que ensinar, além de dificuldades para encontrar apoio de outros profissionais da escola. Contudo, nas pesquisas citadas, os participantes mostraram-se receptivos para receber formação e treinamento para a atuação com alunos com TGD, uma vez que a maioria deles desconhecia as características específicas e abordagens de intervenção empiricamente validadas (COLOMBO-DOUGOVITO, 2015; JOHANSON, 2014; LIU, et al, 2016; PIMENTEL; FERNANDES, 2014; SCHMIDT, 2016).

Outro fator que prejudica a realização de um trabalho efetivo são as crenças romantizadas em relação ao aluno com TEA, muitas vezes apresentadas pela mídia e incorporadas na prática escolar. Em revisão na literatura nacional, Schmidt et al. (2016) encontraram pesquisas que apontam que muitos professores veem o aluno com TEA como um ser preso a um mundo próprio e inacessível, o que acaba por impactar negativamente a prática com esse alunado, uma vez que subjaz a ideia de que esse aluno não consegue apreender a realidade e a crença errônea de que suas intervenções são em vão. Sendo assim, um dos desafios para a efetiva inclusão do aluno com autismo é "desafiar as crenças da equipe da escola sobre o desenvolvimento da criança e o propósito da educação, juntamente com a reavaliação de cursos de educadores especiais e o desenvolvimento da colaboração entre pais e escola" (JOHANSON, 2014, p. 416).

A literatura na área tem balizado a necessidade de formação profissional que aborde assuntos como as características dos alunos com TGD, práticas pedagógicas empiricamente validadas e que levem em consideração, sobretudo, a criação de um sentimento de autoeficácia, isto é, a confiança no trabalho realizado desses professores perante o trabalho com os alunos com TGD (COLOMBO-DOUGOVITO, 2015; CORONA; CHRISTODULU; RINALDI, 2017; SANINI, BOSA; 2015; TALIB; PALSON, 2015).

Esses resultados apontam para a necessidade da formação continuada dos professores, uma vez que por meio dela é possível promover expectativas mais realistas quanto ao desempenho dos alunos e criar um sentimento de competência no trabalho do professor com alunos com TGD. Nesse sentido, para Misquiatti et al (2013) muitos conhecimentos errôneos sobre as características do aluno com TGD foram desmitificados após o oferecimento de um treinamento por meio de formação continuada.

Estudos recentes que têm analisado crenças e concepções sobre a educação de crianças que são caracterizadas como PAEE e, entre elas, aquelas com TGD, são feitos, em sua maioria, com professores de Ensino Fundamental (GOMES; MENDES, 2010; MISQUIATTI et al., 2013; ZANELLATO; POKER, 2012), com professores de Ensino Infantil e Fundamental (SCHIMDT et al., 2016) e com professores de Ensino Fundamental e Especial (PIMENTEL; FERNANDES, 2014). Outros profissionais da Educação não têm sido ouvidos sobre o tema, ainda que tenham alta probabilidade de ter, entre seus alunos, aqueles com TGD. Um estudo epidemiológico realizado no Brasil por Paula et al. (2011) indica que cerca de 600 mil pessoas tenham TEA (0,3% da população), o que significa que vem aumentando a presença destes alunos na escola, e, em permanecendo nela por mais tempo, amparados pelas políticas inclusivas atuais, tendem a alcançar níveis mais altos de escolaridade.

A escolarização do aluno com TGD concretiza-se, assim como ocorre com os demais alunos que não tem deficiência, de maneira progressiva, respeitando suas especificidades e oportunizando condições de aprendizagem e de superação. Tal prática de escolarização só se faz possível caso o professor conceda um ambiente favorável, que não cause dispersão ou irritabilidade ao aluno com TGD; utilize instrumentos de ensino sempre que possível, trazendo o lúdico nas adaptações dos conteúdos disciplinares para que esse aluno possa interagir ativamente e passe a se sentir inserido, se relacionando com os colegas de maneira prazerosa (CAPELLINI; GIRALDI; VALLE, 2012).

Considerando as especificidades na educação dos alunos com TGD, retifica-se a necessidade de investigar, junto a profissionais dos mais diversos segmentos do sistema educacional regular, suas crenças, concepções, experiências sobre esse alunado, assim como em relação às práticas pedagógicas empregadas. Conhecer-las possibilita o oferecimento de formação continuada condizente com os aspectos observados junto a este coletivo. A formação continuada se apresenta como uma ferramenta importante para instrumentalizar o professor no ensino desse aluno, a fim de oferecer propostas de ensino que se traduzam em resultados positivos para a aprendizagem deste.

Diante disso, o objetivo do estudo foi descrever crenças e os conhecimentos sobre TGD, de diferentes categorias de profissionais da educação, sua experiência com essa população e formação anterior na área.

## Método

### Participantes

Participaram 82 professores, o equivalente a 73% dos profissionais inscritos no curso. Todos eram alunos-cursistas do Curso de Educação Especial e Inclusiva – UNESP, Campus Bauru- SP da Rede de Formação (Redefor), sendo 19 professores de Educação Especial, 22 professores de Educação Infantil, 23 professores de áreas específicas, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio (Matemática, Física, Português, Inglês, Artes, História, Geografia, Filosofia, Biologia), 12 profissionais com cargo administrativo (Diretor, Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico) e seis sem cargo informado). Dentre eles, seis (7,3%) eram do sexo masculino. Deles, 39 (47,5%) eram do interior do estado de São Paulo, 36 (44%) eram da capital e sete (8,5%) eram da grande São Paulo (Santo André, São Bernardo, São Caetano).

### Local

As narrativas foram postadas no AVA Moodle/UNESP – Ambiente Virtual de Aprendizagem - UNESP.

### Procedimento de coleta e análise de dados

A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, campus Bauru/SP, desenvolveu, na modalidade de Educação à Distância, usando a plataforma Moodle, o Curso de Educação Especial e Inclusiva por meio de Convênio com a Rede São Paulo de Formação Docente (a REDEFOR). O referido curso, voltado especificamente para a formação continuada de professores, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais, gerido por tutores, especialistas e autores da área, contemplava um tronco comum com disciplina de natureza básica da Educação Especial e um tronco específico, que versava sobre os estudantes com deficiência, TGD e AH/SD (CAPELLINI; SCHLÜNZEN, 2015; MAIA; REIS-YAMAUTI; CAPELLINI, 2015).

No ambiente do Curso de Educação Especial do Programa Redefor "Diversidade e Cultura Inclusiva", os alunos iniciantes receberam, as questões disparadoras "Descreva sua concepção inicial sobre os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)" e "Relate os primeiros contatos que teve com criança com Transtornos Globais do Desenvolvimento". A partir dela deveriam realizar uma narrativa. As narrativas de 82 dos participantes foram coletadas do ambiente AVA e organizadas em planilhas. Após a leitura das mesmas, por semelhança, os relatos dos participantes foram agrupados em grandes categorias e subcategorias e contabilizados. Para efeito de análise, optou-se por dividir os participantes em grupos de acordo com sua área de atuação, obtendo-se, assim, cinco grupos. Também se obteve a análise geral de cada subcategoria, considerando-se a somatória de cada grupo.

## Resultados

A partir das duas questões disparadoras, os relatos dos cursistas foram divididos em oito grandes categorias: 1. Características que definem a criança com TGD;

2. Crenças positivas; 3. Crenças negativas identificadas no seu relato; 4. Relatos de experiência anterior ou atual com crianças com TGD; 5. Relatos de dificuldades no trabalho com crianças com TGD; 6. Relatos de pontos positivos no trabalho com crianças com TGD; 7. Aquisição de conhecimentos sobre o TGD e 8. Expectativas com relação ao curso.

Vale ressaltar que as tabelas apresentam o número de participantes das distintas áreas de atuação que tiveram suas respostas consideradas em cada categoria e não necessariamente representam o número total de participantes daquela área. Nesse caso, os participantes que não tiverem alocadas suas respostas em uma das categorias serão apresentados no item “Não houve resposta nessa categoria”, a fim de facilitar a compreensão e a comparação entre os dados.

A Tabela 1 mostra dados sobre o conhecimento das características das crianças com TGD, divididos em subcategorias de acordo com o conhecimento de muitas características e desconhecimento das mesmas, considerando o grupo todo e divididos por especificidade de trabalho no sistema educacional. Do total de participantes, observa-se que 28 deles conhecem pelo menos quatro características que definem a criança com TGD. Prevaleceu, para todos os grupos, a ausência de definição ou o reconhecimento que não sabe descrever. Porém, os grupos de professores de áreas específicas e o grupo sem definição de atividade na educação apresentaram as frequências relativas mais altas de descrição baseada no senso comum e ausência de definição com respectivamente 65,2% e 66,6% das respostas.

Tabela 1 - Características de crianças com TGD apresentadas pelos cursistas, definindo-a.

| CATEGORIAS                                  | Ed. Especial |      | Ed. Infantil/<br>Fund. |      | Áreas<br>Específicas |      | Gestão |      | Não<br>definidas |      | Total |      |
|---|--------------|------|------------------------|------|----------------------|------|--------|------|------------------|------|-------|------|
|   | N=19         |      | N=22                   |      | N=23                 |      | N=12   |      | N=6              |      | N=82  |      |
|   | N            | %    | N                      | %    | N                    | %    | N      | %    | N                | %    | N     | %    |
| Descreve pelos menos seis características   | 3            | 15,8 | 4                      | 18,2 | 3                    | 13,0 | 3      | 25,0 | 0                | 0,0  | 13    | 15,8 |
| Descreve pelos menos quatro características | 5            | 26,3 | 4                      | 18,2 | 3                    | 13,0 | 2      | 16,7 | 1                | 16,7 | 15    | 18,3 |
| Descreve pelos menos duas características   | 4            | 21,1 | 7                      | 31,8 | 2                    | 8,7  | 2      | 16,7 | 1                | 16,7 | 16    | 19,5 |
| Definição baseada no senso comum            | 0            | 0,0  | 0                      | 0,0  | 5                    | 21,8 | 1      | 8,3  | 2                | 33,3 | 8     | 9,8  |
| Não define ou reconhece que sabe pouco      | 7            | 36,8 | 7                      | 31,8 | 10                   | 43,5 | 4      | 33,3 | 2                | 33,3 | 30    | 36,6 |

Crenças permeiam o fazer do profissional da Educação e foram identificadas em alguns dos relatos dos participantes deste estudo. A Tabela 2 mostra as crenças positivas identificadas. Dos participantes, 23 deles (28%) demonstraram crenças posi-

vas com relação ao TGD, reconhecendo a variabilidade de comportamentos possíveis que indicam a necessidade de planejamento individualizado e que devem conviver com seus pares de idade cronológica, aprendendo os mesmos conteúdos que eles.

Tabela 2 - Crenças positivas sobre TGD.

| CATEGORIAS   | Ed. Especial |      | Ed. Infantil/ Fund. |      | Áreas Específicas |      | Gestão |      | Não definidas |     | Total |      |
|--|--------------|------|---------------------|------|-------------------|------|--------|------|---------------|-----|-------|------|
|  | N=19         |      | N=22                |      | N=23              |      | N=12   |      | N=6           |     | N=82  |      |
|  | N            | %    | N                   | %    | N                 | %    | N      | %    | N             | %   | N     | %    |
| Ampla espectro de comportamentos na expressão do TGD; cada um merece um tipo de tratamento               | 2            | 10,5 | 2                   | 9,1  | 3                 | 13,0 | 1      | 8,3  | 0             | 0,0 | 8     | 9,8  |
| A criança com TGD deve conviver e aprender os mesmos comportamentos que crianças da sua idade            | 1            | 5,3  | 2                   | 9,1  | 2                 | 8,7  | 1      | 8,3  | 0             | 0,0 | 6     | 7,3  |
| O trabalho com crianças com TGD é instigante e desafiador  | 6            | 31,6 | 1                   | 4,5  | 0                 | 0,0  | 0      | 0,0  | 0             | 0,0 | 7     | 8,5  |
| É importante um trabalho conjunto com médicos, especialistas e família para alcançar resultados melhores | 0            | 0,0  | 1                   | 4,5  | 1                 | 4,3  | 0      | 0,0  | 0             | 0,0 | 2     | 2,4  |
| Não houve resposta nessa categoria   | 10           | 52,6 | 16                  | 72,7 | 17                | 73,9 | 10     | 83,3 | 6             | 100 | 59    | 72,0 |

Crenças negativas também estão presentes e influenciam o trabalho do profissional, conforme a Tabela 3. Foram identificadas crenças negativas nos relatos de 20 participantes (24,4%). A mais frequente delas foi dos professores de Educação Especial. Seis deles, correspondendo a 31,6%, relataram que não estão preparados para atender crianças com TGD. No conjunto, esta crença negativa foi a mais frequentemente presente. Foram 13 participantes, correspondendo a 15,9%.

Tabela 3 - Crenças negativas sobre TGD.

| CATEGORIAS   | Ed. Especial |      | Ed. Infantil / Fund. |      | Áreas Específicas |      | Gestão |      | Não definidas |     | Total |      |
|--|--------------|------|----------------------|------|-------------------|------|--------|------|---------------|-----|-------|------|
|  | N=19         |      | N=22                 |      | N=23              |      | N=12   |      | N=6           |     | N=82  |      |
|  | N            | %    | N                    | %    | N                 | %    | N      | %    | N             | %   | N     | %    |
| Problemas na família dificultam o trabalho                     | 0            | 0,0  | 2                    | 9,1  | 2                 | 8,7  | 2      | 16,7 | 0             | 0,0 | 6     | 7,3  |
| Professores não estão preparados pedagógica e psicologicamente | 6            | 31,6 | 4                    | 18,2 | 2                 | 8,7  | 1      | 8,3  | 0             | 0,0 | 13    | 15,9 |
| Transtorno é desculpa para indisciplina, não fazer nada        | 0            | 0,0  | 0                    | 0,0  | 1                 | 4,3  | 0      | 0,0  | 0             | 0,0 | 1     | 1,2  |
| Não houve resposta nessa categoria                             | 13           | 68,4 | 16                   | 72,7 | 18                | 78,3 | 9      | 75,0 | 0             | 0,0 | 62    | 75,6 |

Quanto à experiência com crianças com TGD, conforme a Tabela 4, 15 (78,9%) professores de Educação Especial relataram experiências em classes especiais. 11 (50%) professores de Ensino Fundamental relataram experiência com alunos com TGD em classe regular. Apenas 5 (21,7%) professores das áreas específicas reconheceram a presença deste aluno em sua sala de aula regular.

Tabela 4 - Experiência com crianças com TGD atualmente ou em algum tempo.

| CATEGORIAS  | Ed. Especial |      | Ed. Infantil/ Fund. |      | Áreas Específicas |      | Gestão |      | Não definidas |      | Total |      |
|---|--------------|------|---------------------|------|-------------------|------|--------|------|---------------|------|-------|------|
|   | N=19         |      | N=22                |      | N=23              |      | N=12   |      | N=6           |      | N=82  |      |
|   | N            | %    | N                   | %    | N                 | %    | N      | %    | N             | %    | N     | %    |
| Relata experiência anterior/atual na classe especial, serviço itinerante, sala de recursos, escola especial | 15           | 78,9 | 4                   | 18,2 | 1                 | 4,4  | 0      | 0,0  | 0             | 0,0  | 20    | 24,4 |
| Relata experiência anterior/atual em classe regular   | 1            | 5,3  | 11                  | 50,0 | 5                 | 21,7 | 0      | 0,0  | 0             | 0,0  | 17    | 20,7 |
| Relata experiência anterior/atual na família ou amigos  | 3            | 15,8 | 2                   | 9,1  | 6                 | 26,1 | 2      | 16,7 | 0             | 0,0  | 13    | 15,9 |
| Não relata experiência anterior/atual direta  | 0            | 0,0  | 5                   | 22,7 | 6                 | 26,1 | 6      | 50,0 | 5             | 83,3 | 22    | 26,8 |
| Não houve resposta nessa categoria  | 0            | 0,0  | 0                   | 0,0  | 5                 | 21,7 | 4      | 33,3 | 1             | 16,7 | 10    | 12,2 |

Os profissionais relataram pontos positivos e negativos do trabalho com alunos com TGD. Conforme pode ser calculado com os dados da Tabela 5, 36 participantes (43,9%) apontaram pontos negativos relacionados ao trabalho com esta população. Entre os pontos estão a dificuldade de incluí-los, a precariedade dos serviços oferecidos e a dificuldade de trabalhar com eles. Os professores das classes especiais alegam mais frequentemente a dificuldade na inclusão, enquanto que os professores tanto de áreas específicas quanto de ensino infantil e fundamental reclamam da precariedade do serviço.

Tabela 5 - Pontos negativos no trabalho com alunos com TGD.

| CATEGORIAS   | Ed. Especial |      | Ed. Infantil/ Fund. |      | Áreas Específicas |      | Gestão |      | Não definidas |       | Total |      |
|--|--------------|------|---------------------|------|-------------------|------|--------|------|---------------|-------|-------|------|
|  | N=19         |      | N=22                |      | N=23              |      | N=12   |      | N=6           |       | N=82  |      |
|  | N            | %    | N                   | %    | N                 | %    | N      | %    | N             | %     | N     | %    |
| Relata dificuldades de diagnóstico de crianças com TGD                       | 1            | 5,3  | 2                   | 9,1  | 1                 | 4,3  | 1      | 8,3  | 0             | 0,0   | 5     | 6,1  |
| Relata dificuldades para a inclusão de crianças com TGD na escola atualmente | 7            | 36,8 | 1                   | 4,5  | 2                 | 8,7  | 0      | 0,0  | 0             | 0,0   | 10    | 12,2 |
| Relata precariedade dos serviços oferecidos atualmente                       | 2            | 10,5 | 3                   | 13,6 | 3                 | 13,0 | 0      | 0,0  | 0             | 0,0   | 8     | 9,8  |
| Relata pouco apoio oferecido à família                                       | 0            | 0,0  | 1                   | 4,5  | 0                 | 0,0  | 1      | 8,3  | 0             | 0,0   | 2     | 2,4  |
| Relata dificuldade de aceitação da família                                   | 0            | 0,0  | 1                   | 4,5  | 2                 | 8,7  | 0      | 0,0  | 0             | 0,0   | 3     | 3,7  |
| Relata dificuldade no trabalho com crianças com TGD                          | 1            | 5,3  | 3                   | 13,6 | 3                 | 13,0 | 1      | 8,3  | 0             | 0,0   | 8     | 9,8  |
| Não houve resposta nessa categoria   | 8            | 42,1 | 11                  | 50,0 | 12                | 52,2 | 9      | 75,0 | 6             | 100,0 | 46    | 56,1 |

Quanto aos pontos positivos do trabalho com os alunos com TGD, 41% dos professores de Ensino Fundamental os apresentaram, enquanto que nenhum dos professores de áreas específicas o fizeram. Dos participantes, oito (9,7%) relataram experiências positivas no trabalho com esta população na escola. Esses dados encontram-se na Tabela 6.

Tabela 6. Pontos positivos no trabalho com alunos com TGD.

| CATEGORIAS   | Ed. Especial |      | Ed. Infantil/ Fund. |      | Áreas Específicas |       | Gestão |      | Não definidas |      | Total |      |
|--|--------------|------|---------------------|------|-------------------|-------|--------|------|---------------|------|-------|------|
|  | N=19         |      | N=22                |      | N=23              |       | N=12   |      | N=6           |      | N=82  |      |
|  | N            | %    | N                   | %    | N                 | %     | N      | %    | N             | %    | N     | %    |
| Reconhece que precisa aprender mais sobre crianças com TGD               | 1            | 5,3  | 2                   | 9,1  | 0                 | 0,0   | 0      | 0,0  | 1             | 16,7 | 4     | 4,9  |
| Relata experiências positivas no trabalho com crianças com TGD na escola | 2            | 10,5 | 3                   | 13,6 | 0                 | 0,0   | 0      | 0,0  | 3             | 50,0 | 8     | 9,7  |
| É facilitado quando tem laudo  | 0            | 0,0  | 0                   | 0,0  | 0                 | 0,0   | 1      | 8,3  | 0             | 0,0  | 1     | 1,2  |
| Relata importância de parcerias com Ed Especial, CAPSI                   | 0            | 0,0  | 3                   | 13,6 | 0                 | 0,0   | 1      | 8,3  | 0             | 0,0  | 4     | 4,9  |
| Não houve resposta nessa categoria                                       | 16           | 84,2 | 14                  | 63,7 | 23                | 100,0 | 10     | 83,4 | 2             | 33,3 | 65    | 79,3 |

Quanto à busca de conhecimento sobre TGD, observa-se que 20 (24,4%) participantes relatam que o fizeram. Deles, 7 (35%) fizeram algum curso sobre o assunto e os demais (65%) buscaram conhecimentos em livros, filmes e palestras. Os dados encontram-se na Tabela 7.

Tabela 7 - Aquisição de conhecimento sobre TGD.

| CATEGORIAS  | Ed. Especial |      | Ed. Infantil/<br>Fund. |      | Áreas<br>Específicas |      | Gestão |      | Não<br>definidas |      | Total |      |
|---|--------------|------|------------------------|------|----------------------|------|--------|------|------------------|------|-------|------|
|   | N=19         |      | N=22                   |      | N=23                 |      | N=12   |      | N=6              |      | N=82  |      |
|   | N            | %    | N                      | %    | N                    | %    | N      | %    | N                | %    | N     | %    |
| Relata cursos feitos em Educação Especial que aborda a temática           | 3            | 15,8 | 2                      | 9,1  | 0                    | 0,0  | 2      | 16,7 | 0                | 0,0  | 7     | 8,5  |
| Relata busca por informações em outras fontes (livros, palestras, filmes) | 5            | 26,3 | 2                      | 9,1  | 2                    | 8,7  | 3      | 25,0 | 1                | 16,7 | 13    | 15,9 |
| Não houve resposta nessa categoria  | 11           | 57,9 | 18                     | 81,8 | 21                   | 91,3 | 7      | 58,3 | 5                | 83,3 | 62    | 75,6 |

Apenas 23 (28,1%) dos 82 participantes relataram alguma expectativa em relação ao curso. 14 dessas indicações, de alguma maneira, parecem referir-se à motivação ocupacional.

Tabela 8. Expectativas com relação ao curso.

| CATEGORIAS  | Ed. Especial |      | Ed. Infantil/<br>Fund. |      | Áreas<br>Específicas |      | Gestão |      | Não<br>definidas |      | Total |      |
|---|--------------|------|------------------------|------|----------------------|------|--------|------|------------------|------|-------|------|
|   | N=19         |      | N=22                   |      | N=23                 |      | N=12   |      | N=6              |      | N=82  |      |
|   | N            | %    | N                      | %    | N                    | %    | N      | %    | N                | %    | N     | %    |
| Buscou o curso por curiosidade                                  | 0            | 0,0  | 0                      | 0,0  | 2                    | 8,7  | 1      | 8,3  | 0                | 0,0  | 3     | 3,7  |
| Espera informação e apoio no curso                              | 1            | 5,3  | 1                      | 4,5  | 0                    | 0,0  | 1      | 8,3  | 0                | 0,0  | 3     | 3,7  |
| Espera ajudar irmão/filho de amigo                              | 0            | 0,0  | 3                      | 13,6 | 2                    | 8,7  | 1      | 8,3  | 1                | 16,7 | 6     | 7,3  |
| Relata vontade de aprender mais sobre o tema                    | 3            | 15,8 | 1                      | 4,5  | 5                    | 21,7 | 1      | 8,3  | 0                | 0,0  | 10    | 12,2 |
| Atender um aluno com TGD motivou-a a procurar mais conhecimento | 0            | 0,0  | 0                      | 0,0  | 1                    | 4,3  | 0      | 0,0  | 0                | 0,0  | 1     | 1,2  |
| Não houve resposta nessa categoria                              | 15           | 78,9 | 17                     | 77,3 | 13                   | 56,5 | 8      | 66,7 | 5                | 83,3 | 59    | 72,0 |

## Discussão

Os resultados apontaram que 36,6% dos participantes não sabem sobre TGD e 9,8% têm suas definições baseadas no senso comum. Destas duas classes de respostas, 65,2% provem de professores de áreas específicas. São os profissionais que estão com as crianças a partir do 5º ano e precisam ser preparados para o atendimento a alunos com TGD. Estudos recentes têm apontado o aumento desta população que, com níveis variados de desenvolvimento, deverão ser mais frequentes nos níveis mais elevados de escolaridade,volvimento (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012; ZANELATO; POKER, 2012).

Importante destacar que quase metade dos professores de Educação Especial não conheciam as principais características presentes em crianças com TGD, assim como os gestores das escolas, confirmando os dados obtidos por Camargo e Bosa (2009) e Sanini e Bosa (2015), possibilitando a confirmação da hipótese dos autores de que o desconhecimento pode contaminar negativamente suas práticas pedagógicas, seja relacionado ao serviço oferecido ou mesmo ao acolhimento oferecido aos alunos e suas famílias.

Um outro ponto são as crenças que permeiam o fazer do profissional da Educação. Entre as crenças positivas, ainda que em pequeno número, há que se destacar a importância dada à convivência da criança com TGD com seus pares, defendendo sua frequência na classe regular. Estudos têm indicado que o aluno tende a se desenvolver mais rapidamente quando sua escolarização é na escola regular (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; BAPTISTA; BOSA, 2002; JOHANSON, 2014). Também, o planejamento individualizado, considerando suas peculiaridades e interesses, pode ser promotor de desenvolvimento (CUNHA, 2013).

Quanto às crenças negativas, mesmo após quase 25 anos de um forte apelo à Educação Inclusiva, que preconiza a escolaridade de alunos com deficiência preferencialmente na escola regular, os professores ainda afirmam sentirem-se despreparados para atendê-los. Uma possibilidade para isso é que os cursos de formação inicial não os preparam para ensinar crianças, independente se tem ou não deficiência. Do mesmo modo, os inúmeros cursos de capacitação que os professores costumam frequentar tem-se mostrado ineficazes (BAPTISTA; BOSA, 2002; CAMARGO; BOSA, 2009; CUNHA, 2013; GOMES; NUNES, 2014). Essa não é uma realidade exclusiva dos cursos sobre TGD. Maturana et al. (2016) apontam essa realidade com professores que frequentaram cursos de formação continuada sobre a Deficiência Intelectual, por exemplo.

Quanto à experiência direta com essa população, chama a atenção o fato de professores de áreas específicas não os identificarem na sala de aula. Isso pode ocorrer por não chegarem aos níveis mais avançados de escolaridade ou pelos professores terem dificuldade de identificá-los, não possibilitando o oferecimento de serviços diferenciados.

Os profissionais relataram pontos positivos e negativos do trabalho com alunos com TGD. Entre os pontos negativos estão a dificuldade de incluí-los, a precariedade dos serviços oferecidos e a dificuldade de trabalhar com eles. Os professores das classes especiais alegam mais frequentemente a dificuldade na inclusão, enquanto que os professores tanto de áreas específicas quanto de ensino infantil e fundamental reclamam da precariedade do serviço. Ainda parece prevalecer a ideia da impossibilidade de educar crianças com deficiência junto a seus pares. Os dados obtidos por Matos e Nuemberg (2011) mostram que é possível garantir a presença e o sucesso de alunos com autismo na rede regular de ensino.

Destaca-se que alunos com TGD, em especial aqueles com TEA, são relativamente numerosos na população com maior probabilidade de inclusão no sistema

regular de ensino. Entretanto, conforme apontado por Sanches e Siqueira (2016), independente do local de escolarização, seja em escola especial ou comum, se faz necessário um “espaço de construção de aprendizagem atrelado à escola toda, com ações cooperativas de trabalho e com novos modelos de atendimento que garantam uma educação de qualidade para todos” (p. 180).

Em alguns relatos observou-se expectativas com relação ao curso. Há alto índice de professores de áreas específicas que acreditam que vão aprender com o curso. Estes profissionais foram aqueles que apresentaram mais pontos negativos e que relataram menos experiência com essa população. Portanto, pode-se sugerir que procurar pelo curso pode ser início da caminhada em direção à inclusão dessa população.

### Considerações finais

O presente estudo, ao pretender descrever quanto os profissionais da Educação, de diferentes segmentos, conhecem sobre TGD, sua experiência e a sua opinião sobre o que a escola pode ou deve oferecer, possibilita a reflexão sobre as necessidades de formação que possa garantir a aprendizagem efetiva de alunos com TGD já presentes no sistema educacional vigente. Os resultados apontaram menor experiência e menos conhecimentos dos profissionais de gestão e dos professores de áreas específicas. O primeiro segmento, profissionais envolvidos com a gestão, tem o papel de buscar fora da escola os serviços, instrumentos e outros aparatos necessários para o bom desenvolvimento do atendimento oferecido pelos professores. O segundo segmento, os professores de áreas específicas, deve ser sensibilizado para a utilização de estratégias diferenciadas em suas disciplinas, de forma a garantir a aprendizagem desses alunos. Ainda que o contato seja menos intenso, devido ao maior número de alunos por sala e menor tempo passado com cada turma, é importante que saibam identificar o aluno, conhecer suas características e aprender a lidar com elas. Os dados apontam a necessidade de maior investimento na formação deste profissional, que pode merecer atenção específica para desenvolver estratégias diretamente ligadas ao tipo de informação presente no conteúdo da sua disciplina.

Os resultados evidenciaram que as crenças em relação às características e potencial do aluno são fundamentais para determinar a prática pedagógica escolhida. Chama a atenção a frequência elevada de respostas imprecisas, denotando um conhecimento limitado, por vezes pífio, considerando a presença de professores especialistas e/ou daqueles que já tiveram formação continuada na área. As constatações desses dados ratificam a importância do oferecimento de cursos de formação continuada sobre a questão, porém sinalizando a necessidade de que estes avaliem o conhecimento prévio dos professores, como feito na presente pesquisa, a fim de fornecer suporte adequado para a aprendizagem destes professores e que norteie as futuras possibilidades de atuação com o aluno TGD.

Entre as limitações identificadas neste estudo, destaca-se o caráter geral das duas questões disparadoras. Elas acabaram gerando um grande número de categorias com poucas respostas em cada uma delas. Sugere-se, para futuros estudos, questões mais pontuais.

## Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **DSM-V**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992p.
- ARAÚJO, A.C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67, abr. 2014.
- BAPTISTA, C.; BOSA, C.R. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 30 maio 2012.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; GIRALDI, L. P. B.; VALLE, T. G. M. Do. A criatividade e a ludicidade nas práticas pedagógicas inclusivas. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). **Recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar**. Bauru: UNESP/FC, 2012. p. 147-180. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas, v. 5).
- CAPELLINI, V.L.M.F.; SCHLÜNZEN, E. T. M. **Análise de um curso de especialização em Educação Especial na modalidade a distância (EAD) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)**. Relatório para Pró Reitoria de Pós Graduação (PROPG). UNESP. Material não publicado.
- COLOMBO-DOUGOVITO, A. M. Try to do the best you can: how pre-service ape specialists experience teaching students with autism spectrum disorder. **International journal of special education**, v. 30, n. 3, p. 160-176, 2015.
- CORONA, L. L.; CHRISTODULU, K. V.; RINALDI, M. L. Investigation of school professionals' self-efficacy for working with students with ASD: impact of prior experience, knowledge, and training. **Journal of Positive Behavior Interventions**, v. 19, n. 2, p. 90-101, 2017.
- CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Rio de Janeiro: WAK, 2013.
- FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 365-384, 2008.
- GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.
- GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, jan/mar. 2014.
- JOHANSON, S. T. He is intelligent but different: stakeholders' perspectives on children on the autism spectrum in an urban indian school context. **International journal of disability development and education**, v. 61, n. 4, p. 416-433, 2014.
- LIU, Y. N.; LI, J. L.; ZHENG, Q. L.; ZAROFF, C. M.; HALL, B. J.; LI, X. H.; HAO, Y. T. Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China. **BMC Psychiatry**, v. 16, p. 142, 2016.
- MAIA, A. C. B.; REIS-YAMAUTI, LIMA, V.; CAPELLINI, V. L. M. F. . O Papel de tutores online no Curso de Educação a Distância Redefor: formação, acompanhamento e avaliação. In: simpósio Internacional de Linguagens Educativas: práticas, tecnologia e inovação, 5., 2015, Bauru, SP. **Anais...** Bauru: USC, 2015. Disponível em: <<https://www.usc.br/custom/2008/uploads/wp-content/uploads/2015/05/O-Papel-de-tutores-online-no-Curso-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-a-Dist%C3%A2ncia-Redefor-forma%C3%A7%C3%A3o-acompanhamento-e-avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

- MATOS, L.K.; NUEMBERG, A.H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança diagnosticada com autismo na Educação Infantil. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, 2011.
- MATURANA, A. P. P. M.; PAULINO, V. C.; MENDES, E. G. GONÇALVES, A. G. Análise de materiais de referência na área da deficiência intelectual destinados à formação continuada de professores. **Educere et educare**, Cascavel, v. 11, n. 22, não paginado, 2016.
- MISQUIATTI, A. R. N. ; CARBONI, P. P. ; CERON, J. ; OLIVATI, A. G. ; BRITTO, M. C. . Conhecimento de professores do ensino regular sobre os Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: MILANEZ, S. G.C.; OLIVEIRA, A. A. S. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Marília: Oficina Universitária, 2013. p. 125-137.
- NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **CID-10**: Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. 10. ed. São Paulo: EDUSP; 1997.
- PAULA, C. S.; FOMBONNE, E.; GADIA, C.; TUCHMAN, R.; ROSANOFF, M. Autism in Brazil: perspectives from science and society. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 2-5, 2011.
- PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology: Communication Research**, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.
- RODRIGUES, I. B.; MOREIRA, L. E.V.; LERNER, R. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Psicologia teoria e prática**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 70-83, 2012.
- SANCHES, I. R.; SIQUEIRA, L. P. C. A inclusão escolar e o transtorno do espectro do autismo. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 167-183, 2016.
- SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. **Estud. psicol.**, Natal, v. 20, n. 3, p. 173-183, set. 2015.
- SCHMIDT, C; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, CR. **Inclusão escolar e autismo**: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.
- TALIB, T. L.; PAULSON, S. E. Differences in competence and beliefs about autism among teacher education students. **Journal the teacher education**, v. 50, n. 4, 2015.
- WALTER, C. C. F.; FERREIRA-DONATI, G. C.; AFONSO, S. R. M. **Etiologia, classificação e tipologia dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)**. Curso de Educação Especial e Inclusiva REDEFOR. Vídeo de abertura da disciplina. Unesp, set. 2014. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/unesp/179688>>. Acesso em: 14 out. 2016.
- ZANELATO, D.; POKER, R.B. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2012.

## Correspondência

**Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues** – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru, Departamento de Psicologia. Av. Eng. Luiz Edmundo C. Coube, 14-01. Bairro: Vargem Limpa. CEP: 17033-360. Bauru, São Paulo, Brasil.

*E-mail*: [olgarolim@fc.unesp.br](mailto:olgarolim@fc.unesp.br) – [verinha@fc.unesp.br](mailto:verinha@fc.unesp.br) – [paula.psic@hotmial.com](mailto:paula.psic@hotmial.com)

Recebido em 11 de julho de 2017

Aprovado em 11 de agosto de 2017

