

TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DE ALUNOS COM AUTISMO: *AUTISM SELF-EFFICACY SCALE FOR TEACHERS (ASSET)*¹

*TRANSLATION AND TRANSCULTURAL ADAPTATION OF THE SELF-EFFICACY SCALE FOR TEACHERS OF STUDENTS WITH AUTISM: AUTISM SELF-EFFICACY SCALE FOR TEACHERS (ASSET)*²

Renata Corcini Carvalho CANABARRO³
Maria Cristina Triguero Veloz TEIXEIRA⁴
Carlo SCHMIDT⁵

RESUMO: A percepção de autoeficácia docente em relação à prática profissional pode interferir na escolarização de alunos com autismo e afetar a motivação e a atuação do professor frente às situações desafiantes do processo de inclusão desse alunado. A *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)* avalia as crenças de autoeficácia dos professores em sua capacidade para desempenhar tarefas docentes no ensino de alunos com autismo. Nesse contexto, este estudo verificou indicadores de equivalência semântica resultantes do processo de tradução e adaptação transcultural da escala ASSET para a língua portuguesa do Brasil e verificou indicadores de clareza e compreensão dessa versão em português mediante estudo piloto. Os procedimentos metodológicos envolveram a tradução da escala para a língua portuguesa e retrotradução para a língua inglesa; análise de equivalência semântica, avaliação de especialistas das etapas anteriores e adaptação da escala de pontuação; verificação de clareza e compreensão da escala mediante estudo piloto para consolidação de versão final. A versão da escala ASSET em português mostrou indicadores adequados de equivalência denotativa e conotativa após as etapas de tradução, retrotradução e análise da equivalência semântica. Isso possibilitou a sistematização da versão síntese do instrumento com poucas modificações para atender tanto às adequações semânticas em relação à versão original quanto aos ajustes culturais, na etapa de avaliação dos especialistas e adaptação da pontuação. No estudo piloto, a versão síntese foi avaliada como adequada pela maioria dos professores. Na versão final da escala, foram incluídas sugestões dos participantes a partir do estudo piloto, considerando as adequações tanto de vocabulário coloquial quanto de manutenção do efeito de cada item na cultura brasileira. Sugerem-se novos estudos que avaliem outras propriedades psicométricas da ASSET.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Autoeficácia docente. Autismo. Adaptação Transcultural.

ABSTRACT: The teaching self-efficacy perception in relation to the professional practice may interfere in the schooling process of students with autism and may influence the motivation and performance of the teacher's response to the challenging situations of these students' inclusion process. The *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)* evaluates the self-efficacy beliefs of teachers in their ability to perform teaching tasks with students with autism. In this context, this study verified indicators of semantic equivalence resulting from the process of translation and transcultural adaptation of the ASSET scale into the Portuguese language of Brazil and verified indicators of clarity and comprehension of this version in Portuguese through a pilot study. The methodological procedures involved the translation of the scale into the Brazilian Portuguese language and back-translation into English; analysis of semantic equivalence; evaluation of experts of the previous steps and adaptation of the scoring scale; verification of clarity and comprehension of the scale through the pilot study for consolidation of the final version. The ASSET Portuguese version of the scale showed adequate indicators of denotative and connotative equivalence after the stages of translation, back-translation and analysis of semantic equivalence. This made the systematization of the synthesis version of the instrument with few

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000200006>

² Este artigo relata parte do estudo desenvolvido na Pesquisa de Doutorado designada Consultoria colaborativa: Influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Apoio financeiro: Programa de Licenciaturas (PROLICEN) - UFSM.

³ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria – RS, Brasil. reccorcini@gmail.com.

⁴ Doutora em Filosofia da Saúde pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM, São Paulo – SP, Brasil. cris@teixeira.org.

⁵ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professor do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria – RS, Brasil. carlo.schmidt@ufsm.br.

modifications possible in order to meet both the semantic adequacy in relation to the original version and the cultural adjustments, in the stage of expert evaluation and score adaptation. In the pilot study the synthesis version was evaluated as adequate by most teachers. In the final version of the scale, participants' suggestions were included from the pilot study, considering the adequacy of both colloquial vocabulary and the maintenance of the effect of each item in Brazilian culture. We suggest new studies that evaluate other psychometric properties of the ASSET.

KEYWORDS: Special Education. Teaching self-efficacy. Autism. Transcultural adaptation.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de autoeficácia foi desenvolvido pelo psicólogo canadense Albert Bandura, definido como “[...] crenças nas próprias capacidades de organizar e executar cursos de ação necessários para produzir determinados resultados” (Bandura, 1997, p. 3). Assim, ao constituir-se como a percepção das pessoas sobre suas habilidades para desempenhar determinada ação, a autoeficácia pode afetar como elas se sentem, pensam, se motivam e se comportam (Barros & Santos, 2010). A pessoa esgotará exaustivamente seu potencial se ela acreditar na sua própria capacidade para atingir um determinado resultado (Deaton, 2015).

Ao transpor esse conceito para o contexto educacional, compreende-se por autoeficácia docente a crença do professor em sua capacidade para desenvolver as ações pedagógicas que conduzam aos resultados desejados. Para Skaalvik e Skaalvik (2007, p. 612), a autoeficácia está associada a “[...] crenças em suas próprias habilidades para planejar, organizar e realizar atividades necessárias para atingir determinadas metas educacionais”. Nesse contexto, a autoeficácia docente pode ser um potencial preditor das atitudes docentes no contexto inclusivo: a) professores com elevado senso de autoeficácia poderão enfrentar situações difíceis com confiança de que irão superá-las, demonstrando interesse e dedicação na realização das atividades demandadas pelo contexto educacional desafiante, ou seja, tenderão a aumentar e sustentar seus esforços face a eventuais fracassos, recuperando rapidamente seu senso de eficácia (Bandura, 1994); b) professores com baixo senso de autoeficácia, ao depararem-se com situações desafiantes que entendem como ameaças pessoais/profissionais, poderão tender a se sentir intimidados, pouco motivados, focando mais nos possíveis resultados adversos do que em como podem desenvolver suas atividades pedagógicas de forma bem-sucedida (Bandura, 1994).

De acordo com os pressupostos de Bandura (1994), existem quatro fontes de influência para o desenvolvimento da autoeficácia: a) persuasão social, relativa a incentivar às pessoas, comunicando que elas podem fazer algo melhor; b) experiência vicária, relativa a assistir alguém desempenhando uma determinada tarefa, o que poderá aumentar a crença positiva na própria capacidade, derivada da observação de acertos e de erros da pessoa; c) experiência direta relacionada à curva de aprendizagem, que implica as melhoras progressivas de aprendizagem de uma determinada habilidade à medida que uma tarefa é desempenhada; d) estado físico e emocional resultante do próprio desempenho na execução de tarefas.

Crenças de autoeficácia associam-se a uma multiplicidade de resultados positivos para professores e alunos. Essas crenças podem influenciar diferentes fatores do processo educacional como motivação e qualidade do ensino, o que tem sido comprovado em estudos com docentes de diversas áreas e níveis desde a Educação Básica até o Ensino Superior (Dybowski, Sehner, & Harendza, 2017; Pfizner-Eden, 2016; Scherer, Jansen, Nilsen, Areepattamanni, & Marsh, 2016).

Para avaliação da autoeficácia docente, são reconhecidas as escalas *Teacher Efficacy Scale* (TES), de Gibson e Dembro (1984), e *Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale* (TISES), de Brouwers e Tomic (2001). Entretanto, o estudo de Klassen, Tze, Betts e Gordon (2011) destaca que esses instrumentos de medidas gerais de autoeficácia não abrangem a avaliação de crenças dos professores em relação a sua eficácia para desempenhar habilidades específicas relacionados ao ensino junto a alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Alunos com determinados tipos de deficiência são classificados como educandos com NEE para indicar que eles têm necessidades individuais no ambiente educacional e social (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007). As NEE originam-se em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (Declaração de Salamanca, 1997). Assim sendo, o público-alvo da Educação Especial no Brasil é formado por alunos que apresentam deficiências sensoriais, deficiência mental/intelectual, transtornos globais do desenvolvimento/ Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiências múltiplas (associação de duas ou mais deficiências primárias) e altas habilidades (superdotados), assim como outras condições que podem provocar dificuldades de aprendizagem caracterizadas por problemas de atenção e/ou hiperatividade, dislexia, entre outras (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007, 2008). Geralmente, a crença do professor sobre autoeficácia, no caso de professores de Educação Especial, pode ser influenciada de modo singular por alguns fatores. Estudos anteriores citam alguns desses fatores, a saber: estresse do professor ou fracassos na aquisição de habilidades de aprendizagem por parte do aluno; qualidade da formação; e anos de experiência na docência em Educação Especial, dentre outros (Ruble, Usher, & McGrew, 2011; Ruble, Toland, Birdwhistell, McGrew, & Usher, 2013; Taliaferro, Hammond, & Wyant, 2015).

Uma das condições do neurodesenvolvimento a partir da qual um aluno é considerado com NEE é o TEA. O TEA é um dos transtornos mais graves do desenvolvimento infantil devido ao impacto que causa no funcionamento adaptativo, devendo ser diagnosticado nos primeiros dois a três anos do desenvolvimento. Trata-se de um transtorno clinicamente complexo caracterizado por prejuízos, em níveis variados, em habilidades de cognição social, comunicação, interação social, comportamento e aspectos sensoriais (American Psychiatric Association [APA], 2014). O TEA demanda do professor conhecimentos específicos para desenvolvimento de acomodações e flexibilizações curriculares que podem contribuir ou não para crenças adequadas de autoeficácia (Schmidt, 2014). Escalas que possibilitem detectar o senso de autoeficácia de professores na atuação profissional junto a alunos com TEA podem ser importantes instrumentos para auxiliar no reconhecimento e autoavaliação do processo de ensino e aprendizagem. Dentre as escalas desenvolvidas para avaliação de autoeficácia, somente a *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers* (ASSET) (Ruble et al., 2013) avalia esse domínio que é específico para a atuação de professores de alunos com autismo.

A escala ASSET foi desenvolvida nos Estados Unidos (EUA) e avaliada com resultados positivos quanto às suas propriedades psicométricas (dimensionalidade, consistência interna e validade) em grupo amostral composto por escolas de dois estados do centro-sul dos EUA, com 44 professores de Educação Especial que tinham pelo menos um aluno com autismo em sua sala de aula (Ruble et al., 2013). Os resultados revelaram indicadores adequados de consistência interna (acima de 0.85) com evidências de validade concorrente externa cujos coeficientes de correlação oscilaram entre 0.27 a 0.49. A dimensionalidade e a consistência interna dos

30 itens da escala mostraram que todos refletiam um fator dominante, tendo 28 dos 30 itens carga fatorial entre 0.35 a 0.89, considerados adequados (Ruble et al., 2013).

A escala é constituída por 30 itens sobre as crenças dos professores de Educação Especial e sua capacidade para desempenhar tarefas docentes no ensino de alunos com autismo. Os itens foram compostos por questões a respeito do quão confiante os professores se sentem em relação aos principais conhecimentos e habilidades necessárias ao atendimento do aluno com autismo, identificadas a partir de um guia de melhores práticas para educar os alunos com autismo (Ruble et al., 2013).

Considerando que os processos de tradução e retrotradução não são suficientes para captar fatores linguísticos e socioculturais de um instrumento de avaliação desenvolvido em uma cultura diferente da qual o teste foi construído (Losapio et al., 2011), para utilização da ASSET no Brasil, optou-se pela sua adaptação transcultural. A adaptação transcultural “[...] envolve tradução, ajustes culturais de palavras para o idioma e contexto ao qual está sendo traduzida, possibilitando uma melhor captura do sentido pretendido” (Losapio et al., 2011, p. 911).

Desse modo, este estudo teve como objetivos verificar indicadores de equivalência semântica, resultantes do processo de tradução e de adaptação transcultural da escala ASSET para a língua portuguesa do Brasil, e os indicadores de clareza e de compreensão dessa versão em português mediante estudo piloto.

2 MÉTODO

Esta pesquisa faz parte do estudo *Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista*, que foi avaliado e aprovado (CAEE 68620017.1.0000.5346) pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

Inicialmente, foi estabelecido contato com a autora principal da ASSET, Lisa Ruble, da Universidade de Kentucky, Lexington (EUA), a qual autorizou a tradução e a adaptação da escala à língua portuguesa do Brasil. A pesquisa constituiu-se um estudo metodológico de adaptação transcultural da *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers* (Ruble et al., 2013).

O processo de adaptação transcultural tem se constituído na sistemática utilizada por vários estudos que envolvem a tradução de instrumentos desenvolvidos em contextos culturais e linguísticos diferenciados, evidenciando resultados eficazes (Lemos, Conti, & Sougey, 2015; Losapio et al., 2011; Moraes, Hasselmann, & Reichenheim, 2002; Reis, Laguardia, & Martins, 2012; Silveira et al., 2013).

A pesquisa foi conduzida em seis etapas: (1) tradução da escala para a língua portuguesa; (2) retrotradução para a língua inglesa; (3) análise de equivalência semântica; (4) avaliação de especialistas das etapas anteriores e adaptação da escala de pontuação; (5) verificação de clareza e compreensão da escala mediante estudo piloto; (6) consolidação de versão final.

ETAPA 1 – TRADUÇÃO DA ESCALA PARA A LÍNGUA PORTUGUESA

Foram realizadas duas traduções da escala *ASSET* original, em inglês, para o português (*forward*), de forma independente. Uma tradução foi realizada por um tradutor bilíngue brasileiro, com fluência em inglês e com conhecimento na área do autismo, e outra foi realizada por um tradutor formado em Letras e com Mestrado em ensino de línguas.

ETAPA 2 – RETROTRADUÇÃO PARA A LÍNGUA INGLESA

As traduções foram retrotraduzidas (*back-translation*) para o inglês por dois tradutores independentes, ambos bilíngues, sendo um com língua-mãe e cultura norte-americana, e o outro com língua-mãe e cultura inglesa, ambos fluentes em português.

ETAPA 3 – ANÁLISE DE EQUIVALÊNCIA SEMÂNTICA

A avaliação da equivalência semântica para apreciação dos significados linguísticos dos termos e das expressões entre as retraduições e o instrumento original foi realizada por um tradutor bilíngue, proficiente em inglês, cego em relação ao questionário original e aos processos de tradução e de retrotradução.

Foi avaliada a equivalência do significado denotativo/referencial, ou seja, a correspondência literal entre palavras/termos que constituem a escala *ASSET* original e as retrotraduições. “Este concerne às idéias ou objetos do mundo a que uma ou várias palavras se referem” (Moraes et al., 2002, p. 166). Para análise do tradutor, foram elaborados três questionários com o objetivo de mascarar a versão original da *ASSET* e suas retrotraduições: o primeiro continha as duas retrotraduições; o segundo, a versão original e uma das retrotraduições; e o terceiro, a versão original e a outra retrotradução. A avaliação foi organizada a partir de uma escala analógica visual que possibilitou o julgamento do percentual entre 0 e 100% da equivalência entre os pares de assertivas, ou seja, o percentual de semelhança literal entre o original e as retrotraduições. “Quanto maior a correspondência literal entre os termos na versão e no original, maior a equivalência do significado referencial” (Silveira et al., 2013, p. 237). Para a análise de equivalência entre as retrotraduições, foi utilizado o critério de decisão sobre a pertinência do item de Pasquali (2016).

Para avaliar a equivalência do significado conotativo/geral, cada item da escala *ASSET* original também foi contrastado com as traduções em português para analisar se os conceitos neles envolvidos produziam o mesmo efeito nas duas diferentes culturas. O resultado dessa avaliação foi sistematizado em um formulário, contemplando uma classificação qualitativa estabelecida a partir de quatro níveis: inalterado (I); pouco alterado (PA); muito alterado (MA); ou completamente alterado (CA).

ETAPA 4 - AVALIAÇÃO DE ESPECIALISTAS DAS ETAPAS ANTERIORES E ADAPTAÇÃO DA ESCALA DE PONTUAÇÃO

Três especialistas na área do autismo analisaram conjuntamente as etapas anteriores para gerar a versão síntese do instrumento. Para isso, convencionou-se que seriam incorporados, preferencialmente nesta versão, aqueles itens das duas traduções que foram avaliados

como inalterados e pouco alterados, sendo realizadas as modificações necessárias para atender às condições da análise de equivalência semântica.

A versão síntese foi analisada crítica e comparativamente com a versão original, considerando a manutenção dos conceitos, a adequação de termos e expressões coloquiais do idioma, bem como se a descrição dos itens possuía a mesma referência cultural nas diferentes culturas (Silveira et al., 2013). Em relação à adaptação da escala de pontuação, foi realizada uma alteração na forma de pontuação da escala. No estudo preliminar da escala *ASSET*, foi analisada a confiabilidade dos dados usando uma escala likert de 6 pontos, a partir das respostas recodificadas conforme os respectivos intervalos: 0 (0-50); 1 (51-60); 2 (61-70); 3 (71-80); 4 (81-90); e 5 (91-100). Isso produziu uma variável categórica de 6 pontos para cada item. Com base nos resultados identificados no estudo, os autores concluíram que uma escala de resposta de 6 pontos foi considerada mais adequada (Ruble et al., 2013). Assim, a partir da indicação proposta, o questionário de 30 itens da *ASSET*, que originalmente se constitui numa escala *Likert*, variando de 0 (não posso fazer nada) a 100 (altamente certo de que posso fazer), foi adaptado, passando a ser pontuado por uma escala de 6 pontos que varia de 0 (não posso fazer nada) a 5 (certamente posso fazer).

ETAPA 5 – ESTUDO PILOTO PARA VERIFICAÇÃO DE CLAREZA E COMPREENSÃO DA ESCALA

Nessa fase, foi conduzido estudo com desenho transversal, para avaliar indicadores de clareza e de compreensão dos itens da versão da escala na língua portuguesa. A amostra selecionada sob critérios de conveniência foi composta por 20 professores de Educação Especial da Rede Pública Municipal de Santa Maria, com experiência na docência com alunos com autismo. Foi estabelecido contato prévio com a Secretaria de Município da Educação (SMEd) para solicitar autorização para realização do estudo piloto da versão da escala em português. Os dados foram coletados durante o encontro mensal de formação continuada realizado pela SMEd. Os participantes efetuaram leitura dos itens da escala e responderam em escala *Likert* ao questionamento: “você compreendeu o que foi solicitado?”, sendo as respostas possíveis: 0 (“Não entendi nada”); 1 (“Entendi pouco”); 2 (“Entendi razoavelmente”); 3 (“Entendi quase tudo, mas tenho dúvidas”); 4 (“Entendi quase tudo”); 5 (“Entendi por completo e não tenho dúvidas”). Foi solicitado aos participantes que destacassem palavras ou frases com vocabulário que desconhecassem, descrevessem as dificuldades de compreensão e sugerissem adequações de forma justificada.

ETAPA 6 – CONSOLIDAÇÃO DE VERSÃO FINAL

Os autores do estudo avaliaram a aceitabilidade das considerações decorrentes das evidências encontradas no estudo piloto. Os itens da escala que receberam a indicação de respostas de 0 a 3 foram considerados de compreensão insuficiente. Os itens que receberam a indicação de resposta 4 por mais de 15% da amostra também voltaram a ser avaliados. Foi realizada a análise dos referidos itens considerando as sugestões dos participantes no estudo piloto, bem como as adequações de ajustes semânticos necessárias à versão final da escala.

3 RESULTADOS

Os resultados comparativos em frequência e porcentagem entre as retrotraduções dos itens da escala *ASSET* foram apresentados na Tabela 1. Os resultados indicam, tanto para

os indicadores de significado denotativo como os de significado conotativo, os percentuais de equivalência em relação à versão original dos itens. Para a definição de adequação da análise, utilizou-se o critério de decisão de correspondência do item de acordo com Pasquali (2016). Os dados indicam que os itens que foram muito alterados na retrotradução pertencem predominantemente ao retrotradutor 1 (4 itens). Diferentemente, os itens não sofreram modificações expressivas na retrotradução efetuada pelo profissional 2. De maneira geral, em relação aos itens da escala original, houve adequada equivalência do significado denotativo/referencial com os itens das retrotraduções (Pasquali, 2016), já que, com exceção de 4 itens retrotraduzidos pelo profissional 1, os percentuais restantes estão próximos de 100% de correspondência (Tabela 1).

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

Original	Retrotradutor 1	SDR (%)	SCG	Retrotradutor 2	SDR (%)	SCG
1. Conduct an assessment of this student’s developmental skills/learning skills	Carry out an assessment of developmental and learning skills	90	I	Conduct an assessment of the student’s developmental/ learning skills	100	I
2. Describe this student’s characteristics that relate to autism	Describe the characteristics of the student that relate to autism	100	I	Describe the characteristics of this student related to autism	100	I
3. Describe the implications for intervention based on this student’s characteristics of autism	Describe the implications for intervention based on the characteristics of the student with autism	100	I	Describe the implications for intervention based on the autism characteristics of the student	90	PA
4. Translate assessment information into teaching goals and objectives for this student	Translate assessment information into teaching goals and objectives for this student	100	I	Translate assessment information into goals and learning objectives for this student	90	I
5. Write a measurable objective for this student	Write measurable goals for the student	90	I	Write a measurable objective for this student	100	I
6. Write a teaching plan for this student based on goals and objectives	Build a teaching plan for this student based on their goals	90	PA	Write a teaching plan for this student based on goals and objectives	100	I

7. Generate teaching activities for this student	Generate teaching activities for this student	100	I	Create teaching activities for this student	100	I
8. Organize the classroom to increase opportunities for learning for this student	Organize the classroom to increase teaching opportunities for this student	90	PA	Organize the classroom to enhance learning opportunities for this student	100	I
9. Use visual structure to increase this student's independence	Utilize visual elements and aids to increase the student's independence	80	I	Use visual structure to increase the independence of this student	100	I
10. Help this student understand others	Help the student to understand others	100	I	Help this student to understand others	100	I
11. Help this student be understood by others	Help the student be understood by others	100	I	Help this student to be understood by others	100	I
12. Provide opportunities for communication in the classroom throughout the day for this student	Provide opportunities for interaction for this student in the classroom throughout the day	90	PA	Provide communication opportunities in the classroom throughout the day for this student	100	I
13. Assess the causes of problematic behaviors of this student	Assess the causes of this student's behavioral problems	90	I	Assess the causes of problematic behavior of this student	100	I
14. Design positive behavioral supports for this student	Plan strategies to achieve and ensure positive behavior from the student	70	I	Outline positive behavior support for this student	90	PA
15. Implement positive behavioral supports for this student	Implement these strategies	40	MA	Put in place positive behavior support for this student	90	PA
16. Collect data to monitor this student's progress toward objectives	Collect data regarding the progress of this student in relation to proposed goals	90	I	Collect data to monitor the progress of this student against goals	40	I
17. Make use of data to re-evaluate this student's goals or objectives	Use this data to assess goals	70	PA	Make use of the data to re-evaluate the goals and objectives of this student	100	I
18. Assess this student's social interaction skills	Evaluate this student's social interaction skills	90	I	Assess the social interaction skills of this student	100	I
19. Assess this student's play skills	Evaluate this student's play skills	90	I	Assess this student's ability to play	90	I
20. Teach this student social interaction	Teach this student social interactions	100	I	Teach social interaction to this student	100	I
21. Teach this student play skills	Teach this student play skills	100	I	Teach this student to play	90	I
22. Train peer models to improve the social skills of this student	Teach the student's peers to teach him/her social skills	60	MA	Practice group models to improve the social skills of this student	70	PA
23. Describe parental concerns regarding this student	Describe the concerns of this student's parents	100	MA	Describe parental concerns in respect of this student	100	I

24. Communicate and work effectively with this student's parent(s) or caregiver	Communicate and work cooperatively with the parents or caregivers of this student	90	MA	Communicate and effectively work with the parents or caregivers of this student	100	PA
25. Describe parental priorities for learning with regard to this student	Describe the parents' priorities for the student's learning	100	I	Describe parental priorities for learning in respect of this student	100	I
26. Help this student remain engaged	Help the student stay engaged	90	I	Help this student to stay engaged	100	I
27. Sustain this student's attention	Keep the student's attention	90	I	Sustain the attention of this student	100	I
28. Motivate this student	Motivate the student	100	I	Motivate this student	100	I
29. Help this student feel successful	Help this student feel competent	90	I	Help this student to feel successful	100	PA
30. Teach this student academic skill	Teach academic skills to this student	100	I	Teach academic skills to this student	100	I

Tabela 1. Resultados comparativos em frequência e porcentagem entre as retrotraduções dos itens da escala ASSET

Fonte: Elaboração própria.

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

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

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

Tabela 2. Resultados globais comparativos da análise de equivalência semântica entre as retrotraduções dos itens da escala ASSET

Fonte: Elaboração própria.

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

Foram realizadas algumas alterações pontuais, como mostrado no Quadro 1, como também modificações envolvendo aspectos gerais em diferentes itens para a adaptação transcultural da versão síntese. Nesse contexto, é importante destacar que, apesar do termo “*student*” da escala original constar na tradução do profissional 1 como “estudante” e no 2 como “aluno”, foi definido o termo “aluno” para contemplar todos os itens da versão síntese, pois esta é a terminologia que consta nos principais documentos normativos sobre o direito educacional das pessoas com autismo (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Lei Nº 12.764, 2012). Outra modificação adotada refere-se à substituição dos pronomes demonstrativos “este” e “esse” que antecediam o substantivo “aluno”, pelo artigo “o”, assim como das contrações dos referidos pronomes com a preposição “de”, ou seja, “deste” e “desse”, pela preposição “do” aproximando a descrição dos itens à linguagem coloquial.

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

Quadro 1. Alterações e adaptações realizadas entre a etapa de tradução e etapa de avaliação semântica para a versão síntese

Fonte: Elaboração própria.

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

As alterações pontuais de alguns itens foram fundamentadas em diferentes objetivos. Nos itens 1, 7, 16, 17, 21, 22, 23 e 25, buscou-se aproximar a versão em português do contexto cultural brasileiro, tornando-a mais aceitável para a população-alvo. O item 1 obteve boa avaliação semântica, pois ambas versões das traduções apresentaram avaliação do sentido conotativo/geral como inalterado (I). Contudo, optou-se pela base da descrição da tradução 2, visto que a qualificação do sentido denotativo/referencial (100%) de sua retrotradução apresentou descrição mais fidedigna em relação à escala original. No entanto, no referido item, a palavra “Conduzir” foi substituída pela palavra “Realizar” que consta na tradução 1. Situação semelhante foi constatada no item 21, o qual apresentou os mesmos referenciais quanti-qualitativos estabelecidos em relação à avaliação semântica do item anteriormente descrito. Contudo, optou-se, nesse caso, pela base da descrição da tradução 1 para compor a versão síntese, a qual apresentou melhor avaliação do sentido denotativo/referencial (100%) em sua retrotradução. Na descrição do item 21, também foi necessário substituir o termo “brincadeira” por “brincar”, o qual consta na tradução 2, pois compreende-se que o ensino focado no referido item envolve as habilidades de brincar, sendo a brincadeira entendida como a ação de brincar.

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

Composição entre os itens das traduções 1 e 2 também foi a estratégia utilizada para ampliar a avaliação semântica do item 22 da versão síntese em relação à escala original, visto que houve uma discrepância acentuada na avaliação da retrotradução/tradução 1 (60% e MA) e a retrotradução/tradução 2 (70% e PA). Nesse item, optou-se pela base da descrição da tradução 2, substituindo o fragmento “Treinar modelos de grupos” por “Ensinar os pares” que consta na tradução 1. No item 17, a opção foi pela descrição da tradução 2 devido ao qualificador da avaliação semântica (100% e I), sendo inserido o adjetivo “coletados” junto ao termo “dados” para especificá-los, ou seja, “dados coletados”. De acordo com o Quadro 1, as alterações pontuais dos itens 15 e 24 envolveram a adequação/reestruturação na descrição dos itens, visando

a sua concordância ao significado expresso na escala original e, portanto, buscando ampliar a equivalência do significado geral. No item 15, a descrição “Implementar apoio de comportamento positivo para este aluno” foi alterada para “Implementar apoio para os comportamentos positivos do aluno”. Já no item 24, a descrição “comunicar e efetivamente trabalhar com os pais ou cuidadores deste aluno” foi alterada para “comunicar e trabalhar efetivamente com os pais ou cuidadores do aluno”. Outra alteração feita no questionário de 30 itens da *ASSET* foi na escala de pontuação. No caso, passou a ser pontuado em uma escala *Likert* de 6 pontos variando de 0 (não posso fazer nada) a 5 (certamente posso fazer).

Na etapa do estudo piloto, foi verificado que houve indicadores adequados de compreensão dos itens por parte dos professores de Educação Especial em relação à escala (em 90% dos itens os professores compreenderam quase tudo). Foi avaliada a clareza e a compreensão verbal (perguntou-se: Você compreendeu o que foi solicitado?) - 89,82% dos professores responderam que tinham compreendido quase tudo. Os itens 3, 4, 5, 16, 20 e 22 foram compreendidos de maneira insuficiente e, em razão disso, foram realizadas adequações. Por exemplo, o item 16, a frase “coletar dados para monitorar” foi alterada para “reunir informações para avaliar”; no item 22, o termo “pares” foi substituído por “colegas”. As adequações foram realizadas para dirimir dúvidas quanto aos termos e tornar a descrição dos itens mais próximas ao vocabulário coloquial que permeia o contexto educacional (Quadro 2).

No item 20, as dúvidas envolveram a expressão “Ensinar interação social”, sendo necessária a adequação cultural do item mediante a inserção dos termos “habilidades/estratégias de”, pois a compreensão é de que o ensino não é da interação social, mas, sim, de habilidades e estratégias para a interação social. Em relação ao item 3, os questionamentos abrangeram qual seria o significado concreto de “Descrever as implicações para intervenção”, sendo necessária sua adequação para “Planejar a intervenção” para tornar a compreensão mais acessível. No item 4, o termo “traduzir” foi substituído por “interpretar” e foi inserido o fragmento “para definição” para clarificar a compreensão do item, ou seja, de que as informações da avaliação serão interpretadas para a definição de metas e objetivos. Já no item 5, a expressão “objetivos mensuráveis” causou estranheza por envolver uma terminologia positivista que evidencia objetivos quantificáveis, em um contexto cultural em que a educação enfoca essencialmente objetivos qualitativos. Nesse sentido, a adequação cultural envolveu a substituição de “objetivos mensuráveis” por “objetivos que possam ser verificados claramente quando atingidos”. Essas adequações (Quadro 2), apesar de representarem diferenciações em relação ao significado denotativo/referencial, não comprometem o significado conotativo/geral, pois conservam o mesmo sentido dos itens originais, mas são necessárias para que o efeito de cada item seja preservado nas duas diferentes culturas.

Versão síntese para o estudo piloto	Versão final
3. Descrever as implicações para intervenção baseadas nas características do aluno com autismo.	Planejar a intervenção com base nas características do aluno com autismo.
4. Traduzir informações da avaliação em metas e objetivos de ensino para o aluno.	Interpretar informações da avaliação para definição das metas e objetivos de ensino para o aluno.
5. Escrever objetivos mensuráveis para o aluno.	Escrever objetivos que possam ser verificados claramente quando atingidos pelo aluno.

16. Coletar dados para monitorar o progresso do aluno em relação aos objetivos propostos.	Reunir informações para avaliar o progresso do aluno em relação aos objetivos propostos.
20. Ensinar interação social ao aluno.	Ensinar habilidades/estratégias de interação social ao aluno.
22. Ensinar os pares para aprimorar as habilidades sociais do aluno.	Ensinar os colegas para aprimorar as habilidades sociais do aluno.

Quadro 2. Adequações realizadas após a etapa do estudo piloto e descrição dos itens da versão final
Fonte: Elaboração própria.

4 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O estudo teve como objetivos verificar indicadores de equivalência semântica, resultantes do processo de tradução e adaptação transcultural da escala ASSET para a língua portuguesa do Brasil, e verificar indicadores de clareza e de compreensão dessa versão em português mediante estudo piloto. Considerando que a autoeficácia docente se constitui como a crença na capacidade para desenvolver as ações pedagógicas que conduzam aos resultados desejados (Bandura, 1997), uma medida de autoeficácia pode ser um potencial preditor das atitudes docentes no contexto educacional inclusivo. Quando os professores acreditam que podem ser capazes de responder aos desafios, como, por exemplo, lidar com o ensino e aprendizagem de alunos em processo de inclusão, haverá uma tendência a envolverem mais esforços, de forma a persistir e propor estratégias que conduzam ao processo com êxito.

Professores que atuam na educação inclusiva com alunos que tem TEA relatam impotência, frustração e medo de intervir frente aos comportamentos específicos associados aos alunos (Schmidt, Nunes, Pereira, Oliveira, Nuernberg, & Kubaski, 2016). Mesmo tendo vivenciado alguma situação de êxito, os docentes encontram dificuldades de generalizarem suas experiências devido à diversidade de sintomatologia evidenciada pelos alunos em função do espectro autista (Ruble et al., 2011). Esses achados podem contribuir para um descrédito nas próprias capacidades dos professores para adotar práticas educacionais eficazes. Considerando que as crenças de autoeficácia docente podem interferir no desempenho da prática educacional frente ao processo de inclusão de alunos com autismo, é premente o desenvolvimento de estudos na área, sendo a *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers* (ASSET) um significativo aporte por se constituir atualmente como o único instrumento que avalia especificamente a autoeficácia de professores de alunos com autismo.

A ASSET foi originalmente elaborada em inglês e não constam estudos publicados de sua adaptação para outros idiomas. Para sua utilização em estudos brasileiros sem prejuízo das características originais do instrumento e de forma contextualizada às demandas linguísticas da cultura brasileira, o presente estudo realizou o seu processo de tradução, retrotradução e adaptação transcultural. Constatou-se boa equivalência do significado denotativo/referencial em relação à retrotradução 2 e equivalência aceitável relacionada à retrotradução 1, visto que apenas 6,6% dos itens da retrotradução 2 e 16,6% dos itens da retrotradução 1 apresentaram um grau de equivalência do significado denotativo/referencial inferior a 90% em relação aos itens da escala ASSET original. A equivalência do significado conotativo/geral manteve-se inalterada em mais de 70% dos itens da tradução 1 e em 80% dos itens da tradução 2 em relação à escala original. É importante destacar que a avaliação dos significados denotativo/referencial e

conotativo/geral referentes aos itens 15 e 17 da retrotradução 1 e tradução 1 sofreram influências decorrentes da etapa de tradução, a qual não foi estabelecida de forma literal, mas considerou o contexto de interrelações com os itens antecessores, ou seja, respectivamente os itens 14 e 16. Nesse sentido, os dados da avaliação de equivalência semântica em relação à retrotradução 1 e à tradução 1 foram influenciados pelo estilo de tradução adotado nos itens 15 e 17 pelo tradutor responsável dessa versão, na etapa 1, sem comprometer a equivalência dos significados denotativo/referencial e conotativo/geral, pois envolveram termos sinônimos.

Os resultados da etapa que gerou a versão síntese da escala revelaram que, no geral, foram realizadas modificações pontuais relativas à variação terminológica (ex. estudante/aluno) e outras variações relativas a alterações gramaticais para aproximar a descrição dos itens da versão síntese à linguagem coloquial. Também foi realizada uma adaptação na forma de pontuação da escala, considerando os resultados do próprio estudo da ASSET (Ruble et al., 2013). Assim, a escala *Likert* que constitui o questionário de 30 itens da ASSET foi adaptado, passando a ser pontuado por uma escala de 6 pontos que varia de 0 (não posso fazer nada) a 5 (certamente posso fazer).

Os indicadores de compreensão e clareza da versão em português da escala indicaram que houve boa compreensão dos professores de Educação Especial, pois 90% dos itens receberam a indicação de respostas que evidenciavam clareza e compreensão verbal consideradas suficientes. No entanto, foram conduzidas análises em 20% dos itens que receberam dos professores a classificação de itens que foram compreendidos insuficientemente (itens 3, 4 e 5) e em 15% dos itens nos quais os professores entenderam quase tudo (itens 3, 4, 5, 16, 20 e 22). A análise realizada considerou as sugestões dos participantes no estudo piloto, bem como as adequações de ajustes semânticos necessárias à versão final da escala. Nos itens 16 e 22, as adequações foram realizadas para dirimir dúvidas quanto aos termos e tornar a descrição dos itens mais próxima ao vocabulário coloquial que permeia o contexto educacional. Já, em relação aos itens 3, 4, 5 e 20, as adequações foram necessárias para que o efeito de cada item fosse preservado nas duas diferentes culturas.

A partir do exposto, conclui-se que a versão da escala ASSET para o português do Brasil mostrou indicadores adequados de equivalência denotativa e conotativa após as etapas de tradução, retrotradução e análise da equivalência semântica. Isso possibilitou a sistematização da versão síntese do instrumento com poucas modificações para atender tanto às adequações semânticas em relação à versão original quanto aos ajustes culturais, na etapa de avaliação dos especialistas e adaptação da pontuação. No estudo piloto, a versão síntese foi avaliada como adequada pela maioria dos professores. Para a versão final da escala (Quadro 3), foi realizada a análise das sugestões dos participantes no estudo piloto, considerando as adequações tanto de vocabulário coloquial, quanto de manutenção do efeito de cada item na cultura brasileira. Sugere-se a realização de estudos futuros que verifiquem outras propriedades psicométricas como índice de confiabilidade da escala com medidas teste-reteste, consistência interna e validade convergente, mediante uso de instrumentos com medidas semelhantes.

São escassas as pesquisas no Brasil que avaliam a autoeficácia no desempenho das funções de professor no atendimento educacional especializado. Com isso, a escala poderá ser utilizada tanto em outros estudos que busquem estender os dados sobre autoeficácia docente no autismo, quanto como um instrumento de autoavaliação importante para uso de professores e outros profissionais de equipes educacionais que atendem alunos com autismo.

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA PROFESSORES DE ALUNOS COM AUTISMO		
Nome:		
Data:		
Este questionário foi concebido para auxiliar na melhor compreensão dos tipos de coisas que criam dificuldades para os professores de alunos com autismo. Por favor, avalie seu grau de certeza em relação aos itens discutidos, no que diz respeito ao aluno com autismo, que você pode fazer. Escreva o número apropriado no espaço fornecido.		
Escreva o número apropriado no espaço dado. Avalie seu grau de confiança ao marcar o número de 0 a 5 usando a escala dada abaixo:		
0 (não posso fazer nada)		5 (certamente posso fazer)
Lembre-se de responder com o(s) aluno(s) em mente		
		Confiança (0-5)
1.	Realizar uma avaliação das habilidades de desenvolvimento/aprendizagem do aluno.	
2.	Descrever as características do aluno que se relacionam ao autismo.	
3.	Planejar a intervenção com base nas características do aluno com autismo.	
4.	Interpretar informações da avaliação para definição das metas e dos objetivos de ensino para o aluno.	
5.	Escrever objetivos que possam ser verificados claramente quando atingidos pelo aluno.	
6.	Escrever um plano de ensino para o aluno baseado em metas e objetivos.	
7.	Elaborar atividades de ensino para o aluno.	
8.	Organizar a sala de aula para aumentar as oportunidades de aprendizagem para o aluno.	
9.	Utilizar estrutura visual para aumentar a independência do aluno.	
10.	Auxiliar o aluno a compreender os outros.	
11.	Auxiliar o aluno a ser entendido pelos outros.	
12.	Proporcionar oportunidades de comunicação em sala de aula ao longo do dia para o aluno.	
13.	Avaliar as causas dos problemas de comportamento do aluno.	
14.	Planejar apoio para os comportamentos positivos do aluno.	
15.	Implementar apoio para os comportamentos positivos do aluno.	
16.	Reunir informações para avaliar o progresso do aluno em relação aos objetivos propostos.	
17.	Fazer uso dos dados coletados para reavaliar as metas e os objetivos do aluno.	
18.	Avaliar as habilidades de interação social do aluno.	
19.	Avaliar a habilidade de brincar do aluno.	
20.	Ensinar habilidades/estratégias de interação social ao aluno.	
21.	Ensinar ao aluno habilidades de brincar.	
22.	Ensinar os colegas para aprimorar as habilidades sociais do aluno.	
23.	Descrever preocupações dos pais em relação ao aluno.	
24.	Comunicar e trabalhar efetivamente com os pais ou cuidadores do aluno.	
25.	Descrever prioridades dos pais em relação à aprendizagem do aluno.	
26.	Auxiliar o aluno a manter-se engajado.	
27.	Sustentar a atenção do aluno.	
28.	Motivar o aluno.	
29.	Auxiliar o aluno a sentir-se competente.	
30.	Ensinar habilidades acadêmicas ao aluno.	

Quadro 3. Versão final da Escala de autoeficácia para professores de alunos com autismo
Fonte: Elaboração própria.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5) (4a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barros, M., & Santos, A. C. B. dos. (2010). Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, 10(112), 1-9.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, (61), 432-445.
- Deaton, S. (2015). Social learning theory in the age of social media: Implications for educational practitioners. *Journal of Educational Technology*, 12(1), 1-6.
- Declaração de Salamanca* (1997). Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área de Necessidades Educativas Especiais. Recuperado em 02 de Julho de 2016 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Dybowski, C., Sehner, S., & Harendza, S. (2017). Influence of motivation, self-efficacy and situational factors on the teaching quality of clinical educators. *BMC Medical Education*, 17(84), 1-8.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.
- Lemos, I. L., Conti, M. A., & Sougey, E. B. (2015). Avaliação da equivalência semântica e consistência interna da Game Addiction Scale (GAS): Versão em português. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, 64(1), 8-16.
- Losapio, M. F., Silva, L. G., Pondé, M. P., Novaes, C. M., Santos, D. N. dos, Argollo, N. ... Brasil, H. H. A. (2011). Adaptação transcultural parcial da escala Aberrant Behavior Checklist (ABC), para avaliar eficácia de tratamento em pacientes com retardo mental. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 27(5), 909-923.
- Moraes, C. L., Hasselmann, M. H., & Reichenheim, M. E. (2002). Adaptação transcultural para o português do instrumento "Revised Conflict Tactics Scales (CTS2)" utilizado para identificar violência entre casais. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 18(1), 163-176.
- Pasquali, L. (2016). *TEP - Técnicas de Exame Psicológico: Os fundamentos* (2a ed.). São Paulo: Vetor.
- Pfützer-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-16.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2007). Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Recuperado em 02 de Julho de 2016 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Recuperado em 02 de julho de 2016 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.
- Reis, C. T., Laguardia, J., & Martins, M. (2012). Adaptação transcultural da versão brasileira do Hospital Survey on Patient Safety Culture: Etapa inicial. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 28(11), 2199-2210.
- Ruble, L. A., Usher, E. L., McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67-74.
- Ruble, L. A., Toland, M. D., Birdwhistell, J. L., McGrew, J. H., & Usher, E. L. (2013). Preliminary study of the Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET). *Res Autism Spectr Disord*, 7(9), 1151-1159.
- Scherer, R., Jansen, M., Nilsen, T., Areepattamannil, S., & Marsh, H. W. (2016). The quest for comparability: Studying the invariance of the Teachers' Sense of Self-Efficacy (TSES) Measure across Countries. *Plos One*, 11(3), 1-29. Recuperado em 02 de Julho de 2016 de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4784889/>.
- Schmidt, C. (2014). Autismo, educação e transdisciplinaridade. In C. Schmidt (Org.), *Autismo, educação e transdisciplinaridade* (1a reimp., Série Educação Especial, pp. 7-28). Campinas: Papirus.
- Schmidt, C., Nunes, D. R. de P., Pereira, D. M., Oliveira, V. F. de, Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: Uma análise da percepção docente e práticas pedagógica. In *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, 18(1), 222-235.
- Silveira, C., Parpinelli, M. A., Pacagnella, R. C., Camargo, R. S. de, Costa, M. L., Zanardi, D. ... Andreucci, C. B. (2013). Adaptação transcultural da Escala de Avaliação de Incapacidades da Organização Mundial de Saúde (WHODAS 2.0) para o Português. *Revista da Associação Médica Brasileira*, São Paulo, 9(3), 234-240.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factor, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 354-366.
- Taliaferro, A. R., Hammond, L., & Wyant, K. (2015). Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: The impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49-67.

Recebido em: 24/10/2017

Reformulado em: 05/03/2018

Aprovado em: 07/03/2018

