

CONHECIMENTOS E NECESSIDADES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTÍSTICO

COMMUNICATION PERFORMANCE OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Natalia Caroline FAVORETTO¹
Dionísia Aparecida Cusin LAMÔNICA²

RESUMO: de acordo às normativas do Ministério da Educação, indivíduos com deficiência e necessidades educacionais especiais devem frequentar classes regulares visando à inclusão destes no sistema educacional. Portanto, é de extrema relevância que o professor seja sempre capacitado a atender as demandas de seus alunos no que tange aos processos de aprendizagem. Este estudo faz parte de um projeto maior com objetivo de utilizar recursos de teleeducação como estratégia de ação para prover informações aos professores do ensino infantil visando à inclusão de crianças com Transtornos do Espectro Autístico (TEA) na rede regular de ensino. Este trabalho constou da aplicação e análise de um questionário, realizado com 38 professores de ensino infantil da rede pública municipal de Bauru para investigar as experiências dos professores em relação aos TEA e necessidades de conteúdos sobre a temática. De posse a este conhecimento, foram organizados conteúdos programáticos para elaboração um curso de difusão de conhecimentos que será desenvolvido em uma próxima etapa. Os resultados evidenciaram que a inclusão escolar está em processo de crescimento, porém com professores carentes por informações. Com o estudo, foi possível obter uma maior integração entre a comunidade fonoaudiológica e pedagógica, favorecendo a elaboração do conteúdo de um curso de difusão para os professores que vise à inclusão dos alunos com TEA na rede regular de ensino.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Especial. Autismo. Linguagem Infantil. Educação Infantil.

ABSTRACT: According to the Brazilian Ministry of Education policies, individuals with disabilities and special educational needs must attend regular classes aiming to include them in the education system. Therefore, it is extremely important to ensure that teachers are capable of answering to the demands of their students regarding their learning processes. This study is part of a larger project the purpose of which is to use distance education resources as strategies aiming to provide information to early childhood education teachers in order to support the inclusion of children with Autistic Spectrum Disorders (ASD) in regular education. This survey was conducted with 38 early childhood education teachers from public municipal schools in Bauru, and it consisted of applying a questionnaire and analyzing the answers in order to verify the teachers' experience and knowledge in relation to ASD and their perceived need of information addressing the subject. Based on information from the questionnaires, program content was organized to prepare groundwork for disseminating information in a course to be developed at a later date. The results showed that educational inclusion is a growing process, however teachers feel they lack information. With the study, greater integration between speech-language-pathologists and educational professionals was achieved, supporting the need to develop a course to disseminate information to teachers, in order to provide for proper inclusion of students with ASD in regular education.

KEYWORDS: Especial Education. Autistic Spectrum Disorder. Language. Early Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

Os Transtornos do Espectro Autístico (TEA) são caracterizados por déficits persistentes na comunicação social e nas interações sociais, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Os sintomas devem estar presentes no início da

¹ Fonoaudióloga. Mestranda do programa de Pós-Graduação em Odontologia Aplicada à Saúde Coletiva, Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, SP, Brasil. natalia.favoretto@yahoo.com

² Professor Associado, Departamento de Fonoaudiologia, Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, SP, Brasil. dionelam@uol.com.br

infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades (APA, 2013).

Rapin e Tuchman (2008) classificaram os TEA como um grupo heterogêneo de desordens do desenvolvimento neurológico em relação a aspectos etiológicos, fenotípicos e fisiopatológicos, pois se refere a distúrbios complexos do desenvolvimento com grande variabilidade quanto à aquisição das habilidades sociais, linguísticas e comportamentais. Neste grupo estão inclusos indivíduos considerados verbais ou não verbais, com alto funcionamento ou não e com diferentes níveis intelectuais (LAMÔNICA; MATUMOTO; MOURA, 2013).

A inclusão de pessoas com deficiências ou necessidades educativas especiais é defendida por meio da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que reconhecem o direito da educação para todos, propondo que o ensino seja baseado nos princípios de igualdade de condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos na escola. Portanto, a educação deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando aos alunos, currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos e tecnologias assistivas para atender às necessidades das crianças.

É de extrema relevância que o professor seja sempre capacitado a atender as demandas de seus alunos no que tange aos processos de aprendizagem, uma vez que é o responsável pela transmissão de conhecimentos acadêmicos, acompanhamento infantil e integração de seus alunos, fazendo com que o ambiente de sala de aula seja prazeroso para o desenvolvimento de aprendizagens acadêmicas e sociais.

O currículo pré-escolar envolve várias áreas do desenvolvimento infantil, como, motora, cognitiva, linguística, socialização, adaptativa e autocuidados. A escola deve adaptar seu currículo e seu ambiente físico às necessidades de todos os alunos, propondo-se a realizar uma mudança de paradigma dentro do próprio contexto educacional. Neste contexto, a relação professor-aluno com TEA deve trazer benefícios tanto para o aluno quanto para o seu grupo com base em suportes que facilite a todos obter sucesso no processo educacional.

A literatura traz alguns estudos relacionados especificamente à inclusão escolar da criança com TEA (ALVES, 2005; BOSA, 2007; CAMARGO; BOSA, 2009; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; GOMES; MENDES, 2010; LAGO, 2007; SANTOS; SANTOS, 2012).

Alves (2005) investigou as representações sociais do professor a cerca da inclusão dos alunos com TEA, apontando angústia como um dos principais sentimentos do professor em relação ao aluno com TEA e a visão que eles possuem do papel da escola na vida destas crianças, sendo esta de provedor da interação social.

Bosa (2006) revisou a literatura sobre as diferentes intervenções que têm sido utilizadas no tratamento dos TEA, com ênfase naquelas que possuem base empírica, e destacou que ao falar de crianças com TEA, deve-se pensar em uma estrutura educacional de acordo com o desempenho e desenvolvimento destes alunos.

Lago (2007) analisou as ações pedagógicas desenvolvidas por professores para a inclusão de crianças com TEA no ensino regular e evidenciou que o professor elabora as estratégias que beneficiam a aprendizagem do aluno incluído a partir da relação que tem com os mesmos, escolhendo estratégias de ensino que visem à participação e interação dos alunos.

Farias, Maranhão e Cunha (2008) discutiram sobre a prática profissional de duas professoras e suas crianças com TEA em classes de educação infantil. Concluíram que em crianças pequenas as prioridades devem ser a fala, a interação social/linguagem, a educação, entre outros, que podem ser considerados ferramentas importantes para promoção da inclusão da criança com TEA no ambiente escolar.

Camargo e Bosa (2009) revisaram criticamente a literatura a respeito do conceito de competência social e dos estudos atualmente existentes na área de autismo e inclusão escolar. Identificaram poucos estudos que demonstraram as potencialidades interativas das crianças com TEA e a possibilidade de sua inclusão no ensino comum, desde a educação infantil.

Gomes e Mendes (2010) caracterizaram os alunos com autismo matriculados em escolas municipais regulares de Belo Horizonte e descreveram a maneira pela qual essa escolarização vem ocorrendo nas escolas comuns, a partir da perspectiva de seus professores. Indicaram também que as estratégias utilizadas parecem favorecer a frequência dos alunos com autismo, porém indicaram evidências de que estes participam pouco das atividades da escola. Informaram que a interação com os colegas é escassa e a aprendizagem de conteúdos pedagógicos é limitada.

Santos e Santos (2012) investigaram a partir do referencial da teoria das representações sociais as ideias de senso comum a respeito do autismo que circulam entre professores, procurando compreender a lógica interna das teorias populares e concluíram que os professores constroem diversas características referentes aos TEA, num processo de conhecimento ancorado em vários repertórios, dentre eles, a psicanálise e a neurociências.

Uma boa opção para a atualização de conhecimento dos professores em relação ao TEA é o ensino a distância. A Teleducação é um instrumento em crescimento no Brasil, pois se tornou uma opção de aprendizagem. Portugal (2003) referiu que a teleducação é um instrumento que fortalece a ideia de universalização do conhecimento, e que pode ser aplicada a diferentes níveis de ensino. São contextos educacionais em que há a separação física e/ou temporal entre professores e alunos e em que podem ser utilizados recursos como tecnologias de informações e de comunicação (TIC) para mediar o processo de aprendizagem. Romani e Rocha (2001) informaram que a principal característica da educação a distância é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na qual o professor e o aluno não se encontram juntos no mesmo espaço físico, necessitando de meios que possibilitem a comunicação entre ambos e consideram que devido a isto a teleducação agrega um maior número de pessoas, otimiza o tempo, reduz os custos e minimiza as dificuldades geográficas.

A literatura traz vários trabalhos desenvolvidos por meio de multimídia, destacam-se alguns deles na fonoaudiologia (BLASCA; BEVILACQUA, 2006; OLIVEIRA, 2009; CAMPOS; OLIVEIRA; BLASCA, 2010).

Blasca e Bevilacqua (2006) elaboraram um material multimídia (CD-ROM) voltado para o ensino na área de Audiologia, sobre o tema “Molde Auricular” e posteriormente realizaram a avaliação da efetividade do mesmo. Concluíram que o material multimídia elaborado foi adequado, pois possibilitou o aprendizado dos alunos.

Oliveira (2009) desenvolveu e avaliou um CD-ROM voltado para a capacitação de professores da educação infantil, abordando os processos e distúrbios da comunicação humana. O material educacional foi considerado “Excelente” pelos professores. A autora afirmou que o processo de avaliação foi efetivo para conferir a qualidade do material.

Campos, Oliveira e Blasca (2010) desenvolveram um material multimídia visando à orientação para idosos usuários de aparelho auditivos e concluíram que a orientação à distância, por meio de material multimídia, além de dividir as responsabilidades com o usuário o torna ativo no processo de reabilitação.

Diante disto, este estudo, classificado como primeira fase, foi delineado com objetivo de realizar uma sondagem sobre a experiência de professores do ensino pré-escolar a respeito dos TEA. De posse deste conhecimento, em uma segunda fase, serão organizados conteúdos programáticos para elaboração um curso a distância de difusão de conhecimentos para professores da pré-escola, sobre a temática em questão.

2 MÉTODO

O projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos da Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo e aprovado com número CAAE: 02076012.8.0000.5417. Ressalta-se que foram cumpridos todos os quesitos que versa a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

2.1 LOCAL DE DESENVOLVIMENTO

Para compor a casuística, foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação um termo de aquiescência para realizar a pesquisa nas escolas do município. Após esta autorização foi realizado contato prévio com as instituições de ensino, as quais foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: interesse da direção, interesse na participação por parte dos professores e disponibilidade de horário para aplicação dos questionários.

Após aceitação voluntária das escolas participantes foram selecionados professores que poderiam participar do estudo com a condição de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram enviadas pelas escolas listas de nomes de professores, potenciais candidatos para a participação desta etapa da pesquisa, e estes foram contatados.

A aplicação dos questionários envolveu cinco escolas de ensino infantil da rede pública municipal da cidade de Bauru, a saber: *EMEI A, Creche e Centro Educativo B, Creche Berçário C, EMEI D e Berçário e Maternal E*. Os questionários eram entregues aos professores que, caso tivessem interesse em participar, deveriam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e agendar horário para a aplicação do questionário.

2.2 PRIMEIRA FASE

Inicialmente foi estabelecido contato presencial com a diretoria das escolas e exposto o projeto de pesquisa e o questionário de sondagem. Após este momento, cada escola selecionou parte do quadro de professores que estivessem dispostos a participar do estudo e disponibilizou um horário e uma sala de aula para que o próximo encontro ocorresse.

2.3 SEGUNDA FASE

Esta fase consistiu de um encontro presencial com os professores que se disponibilizaram a participar do estudo. Inicialmente houve uma breve apresentação do projeto de pesquisa, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o questionário de sondagem. Todos os professores que participaram do encontro concordaram e assinaram os TCLE e posteriormente responderam ao questionário. Houve o esclarecimento de dúvidas.

2.4 SUJEITOS

Foram convidados a participar desta fase da pesquisa 50 professores de ensino infantil da rede pública municipal de ensino da cidade de Bauru, graduados em pedagogia.

Participaram deste estudo 38 professores que responderam o questionário e entregaram o TCLE. Destes, 37 são do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades variando de 22 a 50 anos (idade média 43,15 anos). Destes 44,74% relataram ter pelo menos um curso de pós-graduação lato sensu.

2.5 QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO

O questionário de sondagem foi elaborado pelas autoras, sem apreciação de juízes para validar o constructo. Foram elencados itens fundamentais para a aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA e redigidos em formato de questões direcionadas ao professor. Essas perguntas investigaram a formação e a experiência do docente em relação à temática. A finalidade do mesmo foi investigar a experiência dos professores a respeito de alunos com Transtornos do Espectro Autístico e as necessidades de conteúdos, para que posteriormente, ocorresse a elaboração de um curso de difusão sobre a temática. O questionário consta de itens de identificação, três questões abertas e 11 fechadas.

Os itens de identificação são idade, sexo e formação.

As questões(Q) abertas referentes à experiência do professor com os TEA são as seguintes:

- Q1: O senhor(a) já recebeu alguma instrução sobre os Transtornos do Espectro Autísticos?;
- Q2: O senhor(a) é/foi professor(a) de alguma criança com Transtornos do Espectro Autístico?;
- Q3: O senhor(a) seria capaz, de indicar, de modo geral, as principais características da linguagem da criança com Transtornos do Espectro Autístico?.

- Os professores tinham a liberdade para dissertar sobre a sua resposta, sendo que estas foram analisadas considerando sim e não. Na terceira pergunta, a resposta era classificada como sim quando o professor caracterizava corretamente os TEA e não quando o fazia de forma inadequada ou incorreta. Ressalta-se que para as respostas serem consideradas corretas era necessário que o professor citasse pelo menos uma característica relacionada a interação social, comunicação e padrões de comportamento.
- As questões fechadas referentes ao conhecimento do professor sobre os TEA foram:
- Q4: O senhor(a) já observou alterações no comportamento da criança com Transtornos do Espectro Autístico?;
- Q5: Se houver alterações de comportamento, o senhor(a) considera que sabe/saberia intervir de maneira positiva?;
- Q6: O senhor(a) já observou alterações na socialização da criança com Transtornos do Espectro Autístico?;
- Q7: Se houver alterações de socialização, o senhor(a) considera que sabe/saberia intervir de maneira positiva?;
- Q8: O senhor(a) já observou alterações na comunicação da criança com Transtornos do Espectro Autístico?;
- Q9: Se houver alterações na comunicação, o senhor(a) considera que sabe/saberia intervir de maneira positiva?;
- Q10: O senhor(a) consegue identificar os fatores que podem gerar dificuldade na aquisição e desenvolvimento da linguagem destas crianças?;
- Q11: O senhor(a) considera que o seu conhecimento é suficiente para fornecer um aprendizado adequado para os alunos com Transtornos do Espectro Autístico?;
- Q12: Este aluno apresenta potencial para o aprendizado no ensino regular?;
- Q13: O senhor(a) considera que existe a necessidade de adequações no conteúdo, objetivo e/ou atividade proposta?;
- Q14: O senhor(a) considera que existe necessidade de modificar as estratégias de ensino comumente utilizadas em aula?.

O professor tinha a opção de responder as alternativas “sempre”, “ocasionalmente” e “nunca”. A alternativa “sempre” corresponde ao professor observar, saber intervir e considerar os temas questionados em 100% das situações propostas, “ocasionalmente” corresponde ao professor observar, saber intervir e considerar os temas questionados em 50% das situações propostas e “nunca” corresponde ao professor observar, saber intervir e considerar os temas questionados em 0% das situações propostas.

Por meio do questionário de sondagem obteve-se uma análise não paramétrica, com índice percentual a respeito do conhecimento e da experiência dos professores em relação ao aluno com TEA.

2.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise estatística constou de análise descritiva por meio da média e porcentagens de respostas.

3 RESULTADOS

3.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Por meio do questionário investigou-se o relato de professores do ensino pré-escolar a respeito dos TEA, desenvolvimento da linguagem destas crianças, além do manuseio deste aluno no ambiente escolar.

A Tabela 1 apresenta questões nas quais os professores deveriam informar a sua experiência junto aos alunos com TEA, se já receberam informações sobre os TEA e se eram capazes de caracterizar comportamentos desta entidade clínica. Obteve-se uma análise descritiva, não paramétrica, observada por meio da porcentagem e do número de professores que responderam sim e não.

Tabela 1-informações sobre ter sido professor, ter recebido instruções e ser capaz de relatar características corretas sobre os TEA

Questões	SIM		Não	
	%	n	%	n
(Q1) Foi professor de criança com TEA	26,31%	10	73,69%	28
(Q2) Já recebeu instruções sobre TEA	55,26%	21	44,74%	17
(Q3) É capaz de citar características de TEA	15,79%	6	84,21%	32

Fonte: Questionário de Sondagem

Dos 38 professores participantes 26,31% (n=10) já ministraram aulas para crianças com TEA (Q1) e 73,69% não; 55,26% (n=21) afirmaram já terem recebido instruções sobre o TEA (Q2) e 44,74% não; 15,79% (n=6) souberam caracterizar (Q3), e 84,21% não.

O Quadro1 apresenta as respostas dos professores que citaram as características de TEA, corretas ou não. Houve professores que responderam apenas “não” ou “talvez”. Estas respostas foram classificadas como “incorretas” e tabuladas como não capazes de caracterizar corretamente os TEA.As respostas citadas consideradas corretas são 15, 79% (n=6), destacadas em *itálico*, e as incorretas são 13,16% (n=5).As respostas “não” e “talvez”, equivalentes a 71,05% (n=27), não foram descritas e foram consideradas incorretas.

Quadro 1 - respostas dos professores quanto a características de TEA

Participante	Características citadas
P2	<i>“Tem dificuldade para interagir com as outras crianças, comprometimento da linguagem oral, repetição de movimentos, crises de comportamento e alguns apresentam pouca emoção e expressão”.</i>
P3	<i>“Características de alteração de linguagem e geralmente apresentam movimentos repetitivos, como bater palmas”.</i>
P8	<i>“De forma geral as características destas crianças são: estalar os dedos, bater palmas, balançar o corpo, podendo ser desatentos, hiperativos ou agressivos”.</i>
P14	<i>“A criança autista tem muita dificuldade para se comunicar, se comportar e interagir”.</i>
P18	<i>“Dificuldades em expressar-se oralmente, chora quase sempre sem motivos e briga com frequência”.</i>
P27	<i>“Ocasionalmente apresentam alteração na fala, na socialização e nos comportamentos”.</i>
P28	<i>“Linguagem comprometida, dificuldade da pronúncia, movimentos repetitivos, comportamento estranho e interação com o próximo comprometida”.</i>
P31	<i>“Uma linguagem pouco desenvolvida, e que na maioria das vezes é de difícil compreensão”.</i>
P33	<i>“Palavras repetitivas, ecolalia tardia, ausência de fala, falta de socialização e alteração nos comportamentos”.</i>
P34	<i>“A criança tem dificuldade em se comunicar com os demais e é instável emocionalmente”.</i>
P36	<i>“Difícil socialização com o grupo, oralidade pouco desenvolvida (linguagem empobrecida) e comportamentos atípicos”.</i>

Fonte: Questionário de Sondagem

A tabela 2 indica e compara as respostas obtidas a partir das questões fechadas referentes ao conhecimento dos professores em relação ao aluno com TEA. Obteve-se análise descritiva, não paramétrica, observada por meio da porcentagem e do número de professores que responderam sempre, ocasionalmente e nunca.

Tabela 2- Comparação entre as respostas obtidas a partir das questões referentes ao conhecimento dos professores em relação ao aluno com TEA.

Questões/ Alternativas	Sempre		Ocasionalmente		Nunca	
	N	%	N	%	N	%
Observa alterações no comportamento	8	21,05%	19	50%	11	28,95%
Sabe intervir nas alterações de comportamento	10	26,31%	23	60,53%	5	13,16
Observa alterações na socialização	14	36,84%	19	50%	5	13,16
Sabe intervir nas alterações de socialização	12	31,58%	22	57,89%	4	10,53%
Observa alterações na comunicação	11	28,95%	20	52,63%	7	18,42%
Sabe intervir nas alterações de comunicação	8	21,05%	27	71,05%	3	7,89%
Identifica fatores que podem gerar dificuldade na aquisição e desenvolvimento da linguagem	10	26,31%	25	65,80%	3	7,89%
Considera que o seu conhecimento é suficiente para fornecer um aprendizado adequado	6	15,79%	24	63,16%	8	21,05%
Considera que o aluno apresenta potencial para o aprendizado no ensino regular	14	36,84%	23	60,53%	1	2,63%
Considera que existe a necessidade de adequações no conteúdo, objetivo e/ou atividade proposta	31	81,58%	5	13,16%	2	5,26%
Considera que existe a necessidade de modificar as estratégias de ensino comumente utilizadas em aula	29	75,32%	8	21,05%	1	2,63%

Fonte: Questionário de Sondagem

4 DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi realizar uma sondagem sobre a experiência de professores do ensino pré-escolar a respeito dos TEA, desenvolvimento da linguagem e manuseio desta criança no ambiente escolar para futuramente elaborar um material em DVD com conteúdo que supra as dúvidas e informe os professores em relação aos TEA. Desta forma, serão discutidas as respostas desta sondagem.

As respostas das três perguntas abertas revelam que os professores encontraram dificuldade para caracterizar os traços comuns nos indivíduos com TEA, uma vez que apenas 15,79% conseguiram fazê-lo e 84,21% não. Dos 38 professores participantes, 55,26% afirmaram já ter recebido instruções sobre o TEA e 26,31% já terem ministrado aulas para crianças com TEA. É importante destacar que mesmo tendo recebido algum tipo de instrução ou ter revelado experiência com crianças com TEA houve dificuldade ao descrever características destes quadros. Infere-se que este achado pode estar relacionado à heterogeneidade de características dos TEA, como apontado na literatura, podendo considerar este como um quadro mais dimensional do que categórico (KAMP-BECKER et al., 2010. O DSM-V(APA, 2013) apresenta que as variáveis do TEA são dependentes do ambiente, e frequentemente associadas à gravidade, nível de linguagem ou inteligência. Rapin e Tuchman (2008) descrevem o TEA como um distúrbio complexo do desenvolvimento com grande variabilidade quanto aos padrões de comportamento, aquisição de habilidades sociais e comunicativas. A literatura também descreve algumas características alteradas no TEA como habilidades sociais, comunicativas e comportamentais que podem ser correlacionadas com as respostas obtidas nas seis primeiras perguntas fechadas do questionário de verificação, que são relacionadas à observação e intervenção nestas habilidades, respectivamente (WALTER; NUNES, 2008).

Entretanto, mesmo considerando este quadro complexo, 84,21% dos professores entrevistados não conseguiram identificar pelo menos uma das características que compõem as categorias diagnósticas desta entidade clínica. Cabe ressaltar, que a formação do professor de educação infantil é mais voltada às questões pedagógicas e não a conteúdos da área médica, fato este criticado por Libâneo (2006) quando apresentou que a formação do pedagogo ainda é reduzida à dimensão metodológica e procedimental, contrária a proposta das diretrizes curriculares normatizadas em 2005, que visam à formação humanística deste profissional. Outra questão digna de nota refere-se à consideração de que 55,26% relataram ter recebido instruções sobre o TEA o que pode ter favorecido as respostas das questões fechadas, que serão discutidas posteriormente.

Em relação a observar alterações de comportamento, socialização e comunicação, 21,05% dos professores responderam que sempre identificam alterações de comportamento nos indivíduos com TEA, 50% ocasionalmente e 28,95% nunca; 36,84%, dos professores responderam que sempre observam alterações de socialização nos indivíduos com TEA, 50% ocasionalmente e 13,16% nunca; referente à comunicação, 28,95% dos professores responderam que sempre observam alterações nos indivíduos com TEA, 52,63% ocasionalmente e 18,42% nunca. Walter e Nunes (2008) descreveram os comportamentos como geralmente restritos, repetitivos e estereotipados, havendo resistência para mudanças de rotina diária; a interação social podendo ser marcada, em diferentes intensidades, pela falta de resposta às emoções e pela inadequação do comportamento e da comunicação em determinados contextos sociais, sendo caracterizada principalmente, pela falta de reciprocidade socioemocional; e a comunicação por respostas anormais a estímulos e por problemas relacionados à compreensão da linguagem falada. Informou que a linguagem oral tende a não aparecer e quando ocorre, observa-se a presença de ecolalia, uso inadequado de pronomes, utilização de estrutura gramatical imatura e incapacidade para usar termos abstratos, podendo ocorrer incapacidade na utilização social tanto da linguagem verbal, quanto no uso de gestos e expressões corporais. A tendência de respostas observada nestes aspectos é a opção “ocasionalmente”, feita pela maioria, e isto pode ser justificado pelo fato de que as habilidades investigadas fazem parte de um padrão

típico de TEA, comumente retratado na sociedade. Desta forma, infere-se que os professores responderam ocasionalmente para não afirmarem uma resposta e que muitos se basearam em conhecimento prático e popular ao invés de conhecimento científico.

No que diz respeito a conseguir intervir de maneira positiva, 26,31% responderam que sempre saberiam intervir de maneira positiva nas alterações de comportamento; 60,53% ocasionalmente e 13,16 nunca; 31,58% dos participantes responderam que sempre conseguiriam intervir de maneira positiva nas dificuldades de socialização dos alunos com TEA; 57,89% ocasionalmente e 10,53% nunca. No que tange os aspectos de comunicação das crianças com TEA, 21,05% dos professores responderam que sempre se consideram capazes de intervir positivamente, 71,05% ocasionalmente e 7,89% nunca. Observa-se, desta forma, que a maioria dos professores respondeu que ocasionalmente saberiam intervir positivamente nas alterações das habilidades comportamento (60,53%), socialização (57,89%) e comunicação (71,05%). Desta forma, infere-se que estes não se sentem sempre preparados para receber o aluno com TEA. Estes dados são sugestivos da necessidade de cursos para aprimorar o conhecimento sobre a intervenção pedagógica nestes transtornos. Uma vez que o aluno ficaria sob sua responsabilidade acadêmica durante todo ano letivo e, assim, as ações de intervenção com estas habilidades deveriam ocorrer durante o percurso diário.

As demais perguntas fechadas do questionário de sondagem abordaram o potencial do aluno com TEA para o aprendizado no ensino regular, necessidade de adequação do conteúdo, necessidade de modificar as estratégias de ensino comumente utilizadas em aula, identificação de fatores que podem gerar dificuldade na aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças com TEA e conhecimento suficiente para fornecer aprendizado adequado para os alunos com TEA, respectivamente.

Em relação ao potencial do aluno com TEA para o aprendizado no ensino comum, observou-se que 36,84% dos professores consideram que o aluno com TEA sempre apresenta potencial para o aprendizado no ensino regular, 60,53% ocasionalmente e 2,63% nunca. Corroborando com este fato, no qual a maioria dos professores optou por responder que este aluno pode ocasionalmente apresentar este potencial, encontra-se variabilidade de associação ou não com deficiência intelectual. Araújo e Vale (2009) relataram a necessidade da avaliação da inteligência nos indivíduos com TEA para identificar quais habilidades estão preservadas ou prejudicadas e que influenciariam na aprendizagem deste indivíduo, já que é possível observar variações e graus incomuns de irregularidades nas habilidades intelectuais.

Referente à adequação do conteúdo e modificação das estratégias de ensino utilizadas comumente nas salas de aula, observa-se que 81,58% dos professores responderam que sempre consideram a necessidade de adequar o conteúdo, 13,16% ocasionalmente e 5,26% nunca, e 75,32% responderam que há a necessidade de modificar as estratégias e utilizadas em aula sempre; 21,05% ocasionalmente e 2,63% nunca. Nota-se, desta forma, que grande parte dos profissionais optou pela resposta “sempre”, mostrando que o professor tem a percepção da necessidade de adaptações para a inserção do aluno com TEA na rede regular de ensino. Em posse destas informações, é possível relacionar que este fato com a inclusão escolar, defendida por meio da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que reconhecem o direito da educação para todos, assegurando aos mesmos, currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos e uso de tecnologias

assistivas para atender às necessidades dos alunos para que tenham possibilidades plenas de desenvolver seu potencial.

Os fatores que podem gerar dificuldade na aquisição e desenvolvimento da linguagem destas crianças são identificados, de acordo com as respostas, sempre por 26,31%, 65,79% ocasionalmente e 7,89% nunca. Os professores relataram possuir ou não conhecimento para fornecer o aprendizado adequado de crianças com TEA. Destes, 15,79% dos professores responderam que o seu conhecimento sempre é suficiente, 63,16% ocasionalmente e 21,05% nunca. Destaca-se que a maioria dos professores optou pela resposta “ocasionalmente”, e coerentemente, analisando a média de idade dos professores, 43,15 anos, é possível inferir que grande parte dos professores cursou a graduação de pedagogia antes da formação normatizada que começou a partir do ano de 2005, quando as diretrizes curriculares do curso de pedagogia foram objeto de normatização do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005) e passaram a evidenciar a formação humanística do educador, contrariando a formação técnica, e padronizando um profissional que esteja apto a atender as demandas de todos os alunos, inclusive dos que necessitam de recursos especiais. Tal fato corrobora também, com o relato já citado nas questões abertas, de que 55,26% dos professores receberam instruções sobre os TEA e 44,74 (n=17) não.

As necessidades de aprendizado podem ser classificadas, resumindo-as em: necessidades referidas (os profissionais dizem que eles precisam), as necessidades expressadas (expressadas nas ações, identificáveis por meio de indicadores de processos e resultados), necessidades normativas de Educação Continuada Convencional e as necessidades comparativas entre grupos (FONTANIVE, 2009). Neste contexto ressalta-se a importância da elaboração de materiais de difusão de conhecimento, que possam contribuir para melhor inclusão das crianças com TEA, uma vez que o estudo indica as necessidades expressadas e as necessidades de Educação Continuada Convencional, mostrando que a inclusão está ocorrendo, porém com professores que se sentem carentes de informações e formação, como os participantes deste estudo relataram.

Desta casuística, 44,74% narraram ter realizado cursos de pós-graduação, buscando conhecimentos para otimizar suas práticas e estão disponíveis para a realização de outros cursos visando o aperfeiçoamento profissional. Considerando a realidade da jornada de trabalho destes professores e o interesse em receber ensino formal, a teleeducação pode favorecer que estes profissionais possam buscar, dentro de suas possibilidades, conhecimentos para o aprofundamento das suas práticas pedagógicas.

Portugal (2003) referiu a teleeducação como um instrumento que fortalece a ideia de universalização do conhecimento e que pode ser aplicada a diferentes níveis de ensino. São contextos educacionais em que há a separação física e/ou temporal entre professores e alunos e em que podem ser utilizados recursos como tecnologias de informações e de comunicação (TIC) para mediar o processo de aprendizagem. Romani e Rocha (2001) descreveram que a principal característica da educação a distância é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na qual o professor e o aluno não se encontram juntos no mesmo espaço físico, necessitando de meios que possibilitem a comunicação entre ambos. Desta forma, consideram que a teleeducação agrega um maior número de pessoas, otimiza o tempo, reduz os custos e minimiza as dificuldades geográficas.

Oliveira (2006) considerou que a grande máxima e o princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas e para isto, as escolas devem responder

às necessidades diversas de seus alunos, assegurando uma educação de qualidade para todos, independente das dificuldades ou diferenças. Isto pode se caracterizar em um grande desafio, uma vez que há de se ter respeito pelas individualidades, maturação e desenvolvimento, que nem sempre é demandado pela idade cronológica, um dos critérios de formação de uma classe de alunos nas escolas públicas brasileiras.

5 CONCLUSÕES

Considerando os aspectos supracitados, nota-se que os relatos apresentados pelos professores em relação aos TEA revelaram seus interesses e necessidades de atualização de conteúdos referentes à temática. Para este fim, a elaboração de um curso de difusão para professores, elaborado por meio de vídeo-aulas, disponibilizado por DVD, poderia atender as demandas com as vantagens da teleeducação. As aulas devem abordar assuntos destacados pelas respostas do questionário de verificação, sendo eles, definição e classificação dos TEA, legislação educacional, papel da escola e do professor na vida da criança, caracterização das alterações de comportamento, socialização e comunicação no indivíduo com TEA, desenvolvimento normal de linguagem e desenvolvimento de linguagem nos TEA e, principalmente de estratégias educacionais que favoreçam o aprendizado do aluno com TEA. Deve-se destacar que o currículo educacional é pautado em habilidades linguísticas, no qual o programa de ensino envolve a recepção e expressão destes conteúdos, que devem ser programados para as aprendizagens acadêmicas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M.D. *As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2005.
- ARAÚJO, C.I.L.; VALE, S.L.R. Avaliação Neuropsicológica. In: MERCADANTE, M.T; ROSÁRIO, M.C. (Org.). *Autismo e cérebro Social*. São Paulo. Segmento Farma Editores, 2009.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*. 2013. Disponível em <<http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>>. Acesso em: 06 jan. 2014.
- BLASCA, W. Q.; BEVILACQUA, M. C. A multimídia como uma nova proposta de ensino de audiolgia. *Salusvita*, Bauru, v.25, n.3, p.113-126, 2006.
- BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. São Paulo. v.28, n.1, p. S47-S43. 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei Nº9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Projeto de Resolução do CNE*. Brasília, DF, 2005.
- CAMARGO, S.P.H.; BOSA, C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v.21, n.1, p. 65-74. 2009.

CAMPOS, K.; OLIVEIRA, J. R. M.; BLASCA, W. Q. Processo de adaptação de aparelho de amplificação sonora individual: elaboração de um DVD para auxiliar a orientação a indivíduos idosos. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, São Paulo, v.15, n.1, 2010.

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. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v.14, n.3, p.365-384. 2008.

FONTANIVE, P.V.N. *Necessidades em educação permanente percebidas por profissionais médicos das equipes da estratégia saúde da Família dos municípios do projeto telessaúde-RS*. 2009. Dissertação (Mestrado em Epidemiologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

GOMES, C.G.S.; MENDES, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.16, n.3, p.375-396, 2010.

KAMP-BECKER, I. et al. Categorical and dimensional structure of autism spectrum disorders: The nosologic validity of Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Marburg, v.40, n.8, p. 921-929.2010.

LAGO, M. *Autismo na escola: ação e reflexão do professor*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

LAMÔNICA, D.A.C.; MATUMOTO, M.A.S.; MOURA, M.C. O Atendimento Educacional Especializado e a atuação do Fonoaudiólogo Educacional junto a Serviços de Educação Especial. In: *Fonoaudiologia na Educação: A inclusão em foco*. Conselho Federal de Fonoaudiologia. 2ª Região. São Paulo, Expressão e Artes Editora, 2013. cap. 3. p.73-132

LIBÂNIO, J.C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc.* Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876. 2006

OLIVEIRA, A. N. *Ensino a Distância: elaboração de um CDROM para a capacitação de professores quanto à comunicação Humana e seus distúrbios*. 2009. Dissertação (Mestre em Fonoaudiologia) – Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru. 2009.

OLIVEIRA, A.A.S. Inclusão no Brasil: Políticas Públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K.F.; LAMÔNICA D.A.C.; BEVILACQUA M.C. *O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais*. São José dos Campos: Editora Pulso. 2006. p.255-276.

PORTUGAL, C. Educação a distância: o design como agente do “diálogo” mediado pelas interfaces computacionais. *Rev. Bras. Aprendizagem Aberta Distância*, São Paulo, vol.1, n. 2, p.1-8, 2003.

RAPIN, I.; TUCHMAN, R.F. What is new in autism? *Curr. Opin Neurol*, v.21, n.2, p.143-9, 2008.

ROMANI, L.A.S.; ROCHA, H.V. A complexa tarefa de educar a distância: uma reflexão sobre o processo educacional baseado na web. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v.8, n. 1, p.71-81, 2001.

SANTOS, M. A.; SANTOS, M. F. S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 364-372. 2012.

WALTER, C. C. F.; NUNES, D. R. P. Estimulação da linguagem em crianças com autismo. In: LAMÔNICA, D. A. C. (Org.). *Estimulação da Linguagem: aspectos teóricos e práticos*. 1.ed. São José dos Campos: Pulso, 2008. cap. 8. p.133-159.

Recebido em: 07/05/2013

Reformulado em: 27/01/2014

Aprovado em: 31/01/2014