



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



ANA GABRIELA ROCHA ARAUJO

**NEURODIVERSIDADE, ESTIGMA E AUTISMO: AVALIAÇÃO DE UM
TREINAMENTO *ONLINE* EM UMA AMOSTRA BRASILEIRA**

Dourados/MS

Abril 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



ANA GABRIELA ROCHA ARAUJO

**NEURODIVERSIDADE, ESTIGMA E AUTISMO: AVALIAÇÃO DE UM
TREINAMENTO *ONLINE* EM UMA AMOSTRA BRASILEIRA**

Dissertação desenvolvida sobre a orientação da Prof. Dra. Regina Basso Zanon e coorientação da Prof. Dra. Mônia Aparecida da Silva como requisito parcial para o título de mestre em psicologia junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados.

Dourados/MS

Abril de 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A663n Araujo, Ana Gabriela Rocha
NEURODIVERSIDADE, ESTIGMA E AUTISMO:: AVALIAÇÃO DE UM TREINAMENTO ONLINE EM UMA AMOSTRA BRASILEIRA [recurso eletrônico] / Ana Gabriela Rocha Araujo. -- 2021.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Regina Basso Zanon.
Coorientadora: Mônia Aparecida da Silva.
Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Autismo. 2. Neurodiversidade. 3. Estigma. 4. Conhecimento. I. Zanon, Regina Basso. II. Silva, Mônia Aparecida Da. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR ANA GABRIELA ROCHA ARAUJO, ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO “PSICOLOGIA”.

Aos vinte e um dias do mês de maio de dois mil e vinte e um, às treze horas e trinta minutos, em sessão pública, realizou-se na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada “**NEURODIVERSIDADE, ESTIGMA E AUTISMO: AVALIAÇÃO DE UM TREINAMENTO ONLINE EM UMA AMOSTRA BRASILEIRA**” apresentada pela mestranda **Ana Gabriela Rocha Araujo**, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Prof^a. Dr^a. Regina Basso Zanon /UFGD (presidente/orientadora), Prof^a. Dr^a. Mônia Aparecida da Silva/UFJS (Co-orientadora/membro titular), Prof^a. Dr^a. Veronica Aparecida Pereira/UFGD (membro titular) e Prof. Dr. Sérgio Eduardo Silva de Oliveira/UNB (membro titular). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer à candidata e aos integrantes da Banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após a candidata ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo sido a candidata considerada APROVADA, fazendo *jus* ao título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**. Os membros da banca abaixo assinados atestam que todos os membros participaram de forma remota¹ desta defesa de dissertação, considerando a candidata APROVADA, conforme declaração anexa. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados, 21 de maio de 2021.

Prof^a. Dr^a. Regina Basso Zanon/UFGD - Participação remota*

Prof^a. Dr^a. Mônia Aparecida da Silva/UFJS - Participação remota*

Prof^a. Dr^a. Veronica Aparecida Pereira/UFGD - Participação remota*

Prof. Dr. Sérgio Eduardo Silva de Oliveira/UNB - Participação remota*

¹ Participação remota dos membros da banca conforme § 3º do Art. 1º da Portaria RTR/UFGD n. 200, de 16/03/2020 e Art. 2º e 5º da Instrução Normativa PROPP/UFGD N° 1, de 17/03/2020

(PARA USO EXCLUSIVO DA PROPP)

ATA HOMOLOGADA EM: __/__/____, PELA PROPP/ UFGD.



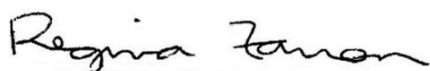
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLOGIA
LINHA DE PESQUISA: PROCESSOS COMPORTAMENTAIS E COGNITIVOS

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO À DISTÂNCIA - SÍNCRONA - EM BANCA
DE DEFESA DE MESTRADO / UFGD**

Às 13:30h do dia 21/05/2021, participei de forma síncrona com os demais membros que assinam a ata física deste ato público, da banca de Defesa da Dissertação de Mestrado da candidata **ANA GABRIELA ROCHA ARAÚJO**, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela candidata, formalizo para fins de registro, por meio deste, minha decisão de que a candidata pode ser considerada: **APROVADA**.

Atenciosamente,


Profa. Dra. Regina Basso Zanon

Universidade Federal da Grande Dourados

Programa de Pós-graduação em Psicologia



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLOGIA
LINHA DE PESQUISA: PROCESSOS COMPORTAMENTAIS E COGNITIVOS

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO À DISTÂNCIA - SÍNCRONA - EM BANCA
DE QUALIFICAÇÃO DE MESTRADO / UFGD**

Às 13:30h do dia 21/05/2021, participei de forma síncrona com os demais membros que assinam a ata física deste ato público, da banca de Defesa da Dissertação de Mestrado da candidata **ANA GABRIELA ROCHA ARAUJO**, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela candidata, formalizo para fins de registro, por meio deste, minha decisão de que a candidata pode ser considerada: **APROVADA**.

Atenciosamente,

Profª. Dra. Mônia Aparecida da Silva

Universidade Federal de São João Del-Rei

Programa de Pós-graduação em Psicologia




PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLOGIA
LINHA DE PESQUISA: PROCESSOS COMPORTAMENTAIS E COGNITIVOS

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO À DISTÂNCIA - SÍNCRONA - EM BANCA
DE DEFESA DE MESTRADO / UFGD**

Às 13:30h do dia 21/05/2021, participei de forma síncrona com os demais membros que assinam a ata física deste ato público, da banca de Defesa da Dissertação de Mestrado da candidata **ANA GABRIELA ROCHA ARAUJO**, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela candidata, formalizo para fins de registro, por meio deste, minha decisão de que a candidata pode ser considerada: **APROVADA**.

Atenciosamente,


Profa. Dra. Verônica Aparecida Pereira
Universidade Federal da Grande Dourados
Programa de Pós-graduação em Psicologia



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLOGIA
LINHA DE PESQUISA: PROCESSOS COMPORTAMENTAIS E COGNITIVOS

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO À DISTÂNCIA - SÍNCRONA - EM BANCA
DE QUALIFICAÇÃO DE MESTRADO / UFGD**

Às 13:30h do dia 21/05/2021, participei de forma síncrona com os demais membros que assinam a ata física deste ato público, da banca de Defesa da Dissertação de Mestrado da candidata **ANA GABRIELA ROCHA ARAUJO**, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela candidata, formalizo para fins de registro, por meio deste, minha decisão de que a candidata pode ser considerada: **APROVADA**.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Sérgio Eduardo Silva de Oliveira

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Agradecimentos

À minha família. Aos meus pais, *Jeane e Luiz Marcelo*, sem o apoio deles eu não iria tão longe. Obrigada por acreditarem no meu sonho. Ao meu irmão *João Pedro*, que tem sua forma própria de demonstrar preocupação e apoio. Amo vocês.

Aos meus avós, *Aída, Ignêz, Aroldes, Moacir, Aníbal e Ilza*, sendo eles de sangue ou não, mas que fizeram parte da minha história. Ao meu tio *Júlio* que foi o ser mais puro que conheci na vida, e é provavelmente o motivo que o movimento inclusão é um tema de tamanha importância para mim.

Aos meus amigos *Cinthia Munhões, Roberto, Jaqueline, Luanna, Paulo, Gabriela Oliveira, Gabriela Marques e Rafaela*, obrigada por me aguentarem falar tanto da dissertação e apesar da distância continuarem na minha vida, sem vocês eu não seria nada. Às minhas amigas do mestrado, *Daniela, Cinthia Ribeiro, Clara e Vanilce*, obrigada pelo apoio e pela força ao longo do ano, o tempo foi curto mas vocês deixaram marcas para a vida toda em mim. E aos meus amigos do grupo de leitura, aos quais, apesar de longe, me ajudaram a escapar do mundo real quando eu precisava, graças aos livros que lemos juntos.

As meninas do grupo de extensão, *Fabiana, Gabriela Lima, Dardielly, Géssica, Steffany, Vithória e Mayara*, e ao *Henrique* e ao *Matheus*. Obrigada pela ajuda, pelos elogios e pela força, vocês sabem que sem vocês a dissertação não seria o que ela é hoje.

As pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que contribuíram para o projeto. Esse trabalho é para vocês. Espero mais a frente um mundo de inclusão, respeito e solidariedade com a luta de todos vocês.

Ao *Dr. Felipe e a Dra. Kristen*, que contribuíram de maneiras diferentes, mas muito importantes, me orientando e me ensinando. Obrigada pelo aprendizado.

A *Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul*, a qual financiou a pesquisa.

Por fim, agradeço as minhas orientadoras, *Regina* e *Mônia*. Obrigada por embarcarem nessa jornada comigo. Como eu sempre falei, essa dissertação foi um ato de loucura e só vocês para toparem isso comigo. Nunca vou conseguir expressar o quão grata sou por vocês terem entrado na minha vida e me permitido realizar um trabalho tão lindo e tão grande como esse, sou grata por tudo que vocês fizeram e fazem por mim. Obrigado por acreditarem tanto no meu potencial.

Aos membros da banca, *Prof^a Cleonice*, *Prof^o Sergio* e *Prof^a Verônica*, pela disponibilidade e pelas contribuições que enriqueceram minha dissertação.

E claro a *Deus*. A qual eu atribuo, não essa oportunidade, mas a oportunidade de contar com uma rede de apoio tão grande.

RESUMO

Os movimentos a favor da inclusão e da neurodiversidade vêm crescendo mundialmente. No Brasil, a inclusão escolar está amparada por diferentes Leis, Decretos e Notas Técnicas, tendo recebido olhares cuidadosos de pesquisadores em várias regiões do país. Embora o Transtorno do Espectro Autista (TEA) seja hoje considerado público-alvo da educação especial e das políticas vigentes da inclusão no Brasil, sabe-se que ainda são vários os fatores que podem interferir na inclusão de pessoas com TEA, como por exemplo o estigma. Sobre esse aspecto, pesquisas recentes apontam que o conhecimento específico sobre algum transtorno mental ou do neurodesenvolvimento pode ajudar na diminuição do preconceito e do estigma sobre o mesmo. A pesquisa tem como objetivo geral investigar o impacto de um treinamento *online* (adaptado de Gillespie et al., 2015) no conhecimento e no estigma acerca do autismo em uma amostra brasileira. A pesquisa está organizada em cinco capítulos/estudos: Estudo I) Contempla uma revisão integrativa da literatura que tem como objetivo discutir aspectos teóricos e práticos da inclusão escolar de pessoas com TEA; II) Apresenta um estudo teórico que visa abordar especificamente o movimento da neurodiversidade no contexto do TEA e discutir as suas relações com as políticas públicas e as evidências científicas, sobretudo aquelas que buscam a redução do estigma dessa população; Estudo III) Trata-se de um estudo empírico que tem como objetivo realizar a tradução e a adaptação transcultural (para o português Brasileiro) das escalas *Participatory Stigma Scale to Use For Autism* (Gillespie-Lynch et al., 2015) e *Participatory Autism Knowledge Scale* (Gillespie-Lynch et al., 2015), cuja metodologia se apoia nos critérios estabelecidos por Borsa et al. (2012) e DuBay e Watson (2019); IV) Contempla um estudo empírico cujo objetivo foi em investigar propriedades psicométricas das escalas apresentadas e estudadas no estudo III; e Estudo V) Apresenta uma pesquisa cujo objetivo foi investigar o impacto de um treinamento *online* breve no conhecimento e no estigma acerca do autismo em uma amostra brasileira. A amostra do estudo IV foi constituída por 532 pessoas, já a do estudo V foi de 97 indivíduos. Os dados dos estudos empíricos foram analisados quantitativamente, a partir de estatísticas descritivas, inferenciais e da análise de redes (no caso do estudo V). Quando tomados em conjunto, os resultados dos estudos empíricos contribuem ao (a) disponibilizar versões brasileiras e com evidências de validade e de fidedignidade de duas escalas ainda não utilizadas em nosso país, e (b) apresentar a versão brasileira de um treinamento *online* e breve, o qual mostrou-se eficaz para transformar significativamente as variáveis que compõe o estigma e o conhecimento do TEA, bem como de transformar a dinâmica das relações entre elas nos sistemas complexos (ou seja, nas redes). Os resultados principais corroboram estudos internacionais, bem como inovam e avançam sobretudo por introduzir uma análise ainda não utilizada em pesquisas envolvendo o treinamento foco do presente estudo. As limitações e implicações dos resultados são discutidas em cada um dos estudos.

Palavras-chave: autismo; estigma; conhecimento; capacitação.

Abstract

Movements in favor of inclusion and neurodiversity have been growing worldwide. In Brazil, school inclusion is supported by different Laws, Decrees and Technical Notes, having received careful attention from researchers in various regions of the country. Although Autistic Spectrum Disorder (ASD) is currently considered a target audience for special education and current inclusion policies in Brazil, it is known that there are still several factors that can interfere with the inclusion of people with ASD, such as, for example, stigma. Regarding this aspect, recent researches show that specific knowledge about a mental or neurodevelopmental disorder can help to reduce prejudice and stigma about it. The research aims to investigate the impact of online training (adapted from Gillespie et al., 2015) on knowledge and stigma about autism in a Brazilian sample. The research is organized into five chapters/studies: Study I) Includes a literature review that aims to discuss theoretical and practical aspects of school inclusion of people with ASD; II) It presents a theoretical study that aims to specifically address the movement of neurodiversity in the context of ASD and discuss its relationship with public policies and scientific evidence, especially those that seek to reduce the stigma of this population; Study III) This is an empirical study that aims to carry out the translation and cross-cultural adaptation (into Brazilian Portuguese) of the Participatory Stigma Scale to Use For Autism (Gillespie-Lynch et al., 2015) and Participatory Autism Knowledge Scale (Gillespie-Lynch et al., 2015), whose methodology is based on the criteria established by Borsa et al. (2012) and DuBay and Watson (2019); IV) It comprises an empirical study whose objective was to investigate the psychometric properties of the scales presented in study III; and Study V) Presents a research whose objective was to investigate the impact of brief online training on knowledge and stigma about autism in a Brazilian sample. The sample of study IV consisted of 532 people, whereas that of study V was 97 individuals. Data from empirical studies were analyzed quantitatively, using descriptive, inferential and network analysis statistics (in the case of study V). When taken together, the results of the empirical studies contribute to (a) making Brazilian versions available and with evidence of validity and reliability of two scales not yet used in our country, and (b) presenting the Brazilian version of a brief online training, which proved to be effective insignificantly transforming the variables that make up the stigma and knowledge of the ASD, as well as transforming the dynamics of the relationships between them in complex systems (ie, in networks). The main results corroborate international studies, as well as innovating and advancing above all by introducing an analysis not yet used in research involving the training that is the focus of this study. The limitations and implications of the results are discussed in each of the studies.

Keywords: autism; stigma; knowledge; training.

Sumário

Apresentação	5
Estudo I	8
Inclusão de Estudantes com Autismo: Políticas Públicas e Particularidades da Região de Dourados - MS	8
Resumo	8
Introdução	8
Desenvolvimento	9
Considerações finais.....	21
Estudo II	22
Autismo, Neurodiversidade e Estigma: O Que Dizem os Movimentos, as Políticas e as Pesquisas?	22
Resumo	22
Introdução	22
Desenvolvimento	24
<i>Autismo: construções históricas e construções sociais</i>	24
<i>Neurodiversidade estigma e implicações para o contexto escolar</i>	27
Considerações finais.....	34
Estudo III	37
Conhecimento, Atitudes e Estigma no Contexto do Autismo: Tradução e Adaptação de Duas Escalas	37
Resumo	37
Introdução	37
Método	40
<i>Participantes</i>	40
<i>Instrumentos</i>	42
<i>Procedimentos</i>	42
<i>Considerações Éticas</i>	44
Resultados e Discussões.....	44
<i>Tradução</i>	44

<i>Avaliação do instrumento pelos juízes e pela equipe de pesquisa</i>	45
<i>Avaliação pelo público-alvo</i>	49
<i>Estudo piloto</i>	51
<i>Tradução Reversa e apreciação da autora</i>	51
Considerações finais.....	54
Estudo IV	55
Resumo	55
Introdução	55
Método	58
<i>Participantes</i>	58
<i>Instrumentos</i>	59
<i>Procedimentos de coleta e análise de dados</i>	60
Considerações éticas.....	63
Resultados	63
<i>Resultados EARPA</i>	63
<i>Resultados ECAT</i>	64
Discussão	66
Considerações finais	69
Estudo V	71
Neurodiversidade, Estigma e Autismo: Avaliação de um Treinamento <i>Online</i> em uma amostra brasileira	71
Resumo	71
Introdução	71
Método	75
<i>Delineamento</i>	75
<i>Participantes</i>	76
<i>Instrumentos</i>	78
<i>Procedimentos de Adaptação do Treinamento Online</i>	79

<i>Procedimentos de coleta e Análise de Dados</i>	80
Resultados	85
<i>Escala de Atitudes em Relação à Pessoa com Autismo (EARPA)</i>	84
<i>Escala de Conhecimento sobre o Autismo (ECAT)</i>	86
<i>Discussão</i>	91
<i>Considerações finais</i>	95
Conclusão.....	98
Referências	101
ANEXOS	117
ANEXO I: Participatory Stigma Scale to Use For Autism.....	118
ANEXO II: Participatory Autism Knowledge Scale	118
Anexo III: Escala versão: Juiz de Instrumento.....	121
Anexo IV: Escala de Atitudes em Relação à Pessoa com Autismo (EARPA)...	124
Anexo V: Escala de Conhecimento sobre o Autismo (ECAT).....	125
Anexo VI: Treino <i>online</i>	127
APÊNDICES	136
Apêndice I: Parecer substancial do Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD...137	
Apêndice II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	142
Apêndice IIa: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Tradutores e Juízes – Estudo III)	142
Apêndice IIb: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Estudo-piloto - Estudo III)	144
Apêndice IIc: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Estudo V).....	145
Apêndices III: Questionário de dados sócio demográficos e de caracterização da proximidade em relação ao Autismo.....	147

APRESENTAÇÃO

Os movimentos a favor da inclusão e da neurodiversidade são mundiais e crescentes, tratando-se de ações políticas fundamentadas nos direitos humanos, que abrangem demandas sociais, culturais, pedagógicas, entre outras. A inclusão escolar, que começou a ganhar força com a publicação dos documentos Educação Para Todos (Unicef, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), está hoje amparada por diferentes Leis, Decretos e Notas técnicas brasileiras (ex. Ministério da Educação [MEC], 2008; Conselho Nacional de Educação, 2015; Lei nº 12.764/12; Lei nº 13.146/15), constituindo um fenômeno de interesse de pesquisadores de diferentes regiões do país (ex., Benitez & Domeniconi, 2015; Schmidt, Nunes, Pereira, Oliveira, Nuernberg & Kubaski, 2016; Vicente & Bezerra, 2017). A inclusão escolar avança no sentido de promover equidade entre os alunos, tendo como meta criar um ambiente em que todos os estudantes possam aprender em conjunto, incluindo aqueles que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que impõe diferentes características e ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento ao indivíduo. Por tal razão, os estudantes com TEA apresentam NEE e são considerados público-alvo das políticas públicas de inclusão vigentes, sendo considerada uma deficiência pelas mesmas, as quais garantem seu acesso e permanência no contexto escolar, em todas as modalidades e níveis de ensino (Lei nº 9.394/98; Lei nº 12.764/12; Lei nº 13.146/15). São vários os fatores que podem interferir na inclusão de pessoas com TEA no contexto escolar. Um dos aspectos que tem sido destacado na literatura como importante

nesse processo é o conhecimento acerca das particularidades do TEA, seu impacto no desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com esse diagnóstico, influenciando também no estigma dessas pessoas.

A presente pesquisa de mestrado vincula-se a linha Processos Cognitivos e Comportamentais do programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e teve como objetivo geral investigar o impacto de um treinamento *online* breve (adaptado de Gillespie-Lynch et al., 2015) no conhecimento e no estigma acerca do autismo em uma amostra brasileira, constituída em grande parte por universitários. Para tanto, a dissertação está apresentada em cinco capítulos/estudos, os quais são independentes em termos de estrutura e formato, mas com temáticas complementares.

Os Estudos I e II tratam-se de estudos teóricos, sendo o primeiro uma revisão integrativa da literatura que tem como objetivo discutir aspectos teóricos e práticos da inclusão escolar de pessoas com TEA, e o segundo uma revisão acerca do movimento da neurodiversidade no contexto do TEA, discutindo as suas relações com as políticas públicas e as evidências científicas, sobretudo aquelas que buscam a redução do estigma dessa população. No Estudo I são retomadas, brevemente, as políticas públicas vigentes e destacados alguns aspectos que podem facilitar ou dificultar a implementação das mesmas, conforme a literatura recente, contemplando aspectos relacionados à neurodiversidade, ao estigma e ao conhecimento acerca do transtorno. Já no estudo Estudo II, foi apresentada a história do autismo, desde sua descrição até os movimentos contemporâneos de aceitação do transtorno, com foco na neurodiversidade. Acredita-se que os Estudos I e II oferecem, de forma mais detalhada, as bases teóricas e metodológicas para os estudos seguintes.

Os Estudos III e IV são igualmente complementares, sendo ambos psicométricos, e foram divididos por apresentarem processos metodológicos distintos. O Estudo III teve como objetivo realizar a tradução e a adaptação transcultural (para o português Brasileiro) das escalas *Participatory Stigma Scale to Use For Autism* (Gillespie-Lynch et al., 2015) e *Participatory Autism Knowledge Scale* (Gillespie-Lynch et al., 2015), as quais passaram a se chamar Escala de Conhecimento sobre o Autismo (ECAT) e a Escala de Atitudes em Relação à Pessoa com Autismo (EARPA) após o processo. Já no Estudo IV foram investigadas as evidências de validade e fidedignidade das mesmas escalas em uma amostra de 532 pessoas. Por outro lado, o Estudo V contempla uma pesquisa cujo objetivo foi investigar o impacto de um treinamento *online* breve no estigma e no conhecimento acerca do autismo em uma amostra de 97 brasileiros, sendo empregadas as escalas estudadas nos Estudos III e IV antes e após a intervenção, em um desenho quase-experimental. Os dados do Estudo V foram analisados quantitativamente, a partir de estatísticas inferenciais e da análise de redes.

Cabe registrar que as escalas estudadas nos Estudos II e III e o treinamento empregado no Estudo V foram adaptados de Gillespie-Lynch et al. (2015) e se tratam de ferramentas construídas de acordo com o paradigma da neurodiversidade. Para tanto, nos processos de adaptação transcultural destes materiais, foram convidadas e incluídas pessoas com TEA do Brasil tanto para a avaliação das escalas quanto para a colaboração na construção do treinamento.

Por fim, no final do documento, foram apresentados os Anexos e os Apêndices. Foram incluídos nesta seção os instrumentos e a versão brasileira da intervenção estudada na pesquisa.

Estudo I

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO: POLÍTICAS PÚBLICAS E PARTICULARIDADES DA REGIÃO DE DOURADOS - MS¹

Resumo

O presente estudo teve como objetivo discutir aspectos teóricos e práticos da inclusão escolar de pessoas com autismo no contexto brasileiro, provocando reflexões mais específicas acerca da região de Dourados, no Mato Grosso do Sul (MS). O estudo dividiu-se em duas partes: 1) caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA) considerando os diferentes períodos do ciclo vital; e 2) breve apresentação das políticas públicas vigentes de inclusão no Brasil, destacando os papéis dos agentes de inclusão, a importância da relação família-escola e da formação continuada. Nesse ensaio teórico, concluiu-se que o conhecimento acerca das particularidades do desenvolvimento de pessoas com TEA e a sensibilidade para a construção de práticas colaborativas que articulem saberes oriundos de diferentes personagens e instituições (i.e. família-escola-profissionais da saúde), parece ser um caminho para que a inclusão avance na prática. É interessante registrar que mesmo diante de alguns problemas elencados nas pesquisas e apresentados no texto, como a falta de formações, recursos e materiais, o movimento da inclusão parece estar trabalhando com os conhecimentos, os preconceitos e os estigmas em relação ao autismo, evidenciado a partir do desejo e interesse dos professores em continuar se aperfeiçoando nessa atividade. Nesse contexto, formações, capacitações e treinamentos sobre o TEA surgem como ferramentas de intermédio para a mudança de concepção e aumento do conhecimento sobre o transtorno, além de representar uma tentativa de lutar contra a patologização do autismo e buscar a sua aceitação como uma diferença humana.

Introdução

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), no Brasil, existem cerca de 120 mil alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em salas de aulas comuns do Ensino Básico (i.e. 105.842 com Autismo e 13.644 com Síndrome de Asperger), sendo o terceiro tipo de deficiência mais comum dentro de escolas, ficando atrás apenas de Deficiência Intelectual (que apresenta comorbidade grande com TEA), e das Deficiências Físicas. No estado do

¹ Este estudo foi publicado no livro “*Psicologia, Educação e Trabalho: Inclusão em diferentes contextos*” (Volume I), organizado por Denise Mesquita de Melo Almeida (UFGD), Regina Basso Zanon (UFGD), Lígia da Rocha Cavalcante Feitosa (UFSC) e Alexandra Ayach Anache (UFMS), no ano de 2021, pela Editora CRV. O capítulo é de autoria de Ana Gabriela Rocha Araujo (UFGD), Regina Basso Zanon (UFGD) e Carlo Schmidt (UFMS)

Mato Grosso do Sul (MS), os dados apontam que 1.276 estudantes do ensino básico se encontram dentro do espectro autista, destes 1.144 classificados como Autistas e 132 com Síndrome de Asperger. Já no município de Dourados, os dados brutos indicam 164 estudantes com Autismo e 19 com Síndrome de Asperger (INEP, 2019). Em relação à quantidade de pessoas com TEA frequentando o ensino superior, os dados indicam que no Brasil 754 estudantes matriculados em universidades públicas e privadas se encontram dentro do espectro autista, sendo 378 indicados com Autismo Infantil e 376 como Síndrome de Asperger (INEP, 2018). No MS, os registros apontam para nove estudantes matriculados em universidades, sendo quatro enquadrados com Autismo Infantil e cinco enquadrados como Síndrome de Asperger (INEP, 2019).

Neste cenário, o presente estudo tem como objetivo discutir aspectos teóricos e práticos da inclusão escolar de pessoas com TEA no contexto brasileiro, provocando reflexões sobre a região de Dourados, no MS. Para tanto, o estudo será dividido em duas partes: 1) caracterização do TEA considerando os diferentes períodos do ciclo vital; e 2) breve apresentação das políticas públicas vigentes de inclusão no Brasil, destacando os papéis dos agentes de inclusão, a importância da relação família-escola e da formação continuada. Por fim, serão apresentados e discutidos dados de algumas pesquisas realizadas em Dourados, destacando possibilidades e desafios da inclusão do TEA no município.

Desenvolvimento

O TEA é caracterizado por alterações no desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas e pela presença de comportamentos estereotipados e interesses restritos, podendo apresentar diferentes graus e combinações sintomatológicas (American Psychiatric Association [APA], 2013; Griesi-Oliveira & Sertié, 2017). É um transtorno do neurodesenvolvimento, e por este motivo, sua detecção é possível já durante os primeiros

anos de vida. Estima-se que cerca de 1% da população mundial tenha TEA (Griesi-Oliveira & Sertié, 2017), sendo que as causas do autismo são multifatoriais, envolvendo aspectos genéticos, sociais e emocionais (Júlio-Costa & Antunes, 2017).

É importante também considerar a possível presença de Deficiência Intelectual (DI), de problemas sensoriais, comprometimentos motores, distúrbios do sono, problemas gastrointestinais, hiperatividade e epilepsia (Griesi-Oliveira & Sertié, 2017; Júlio-Costa & Antunes, 2017). A presença de DI deve ser considerada por ser uma comorbidade comum dentro do TEA (Griesi-Oliveira & Sertié, 2017), assim como foi constatado no estudo de Matson e Shoemaker (2009), que encontrou que a prevalência da DI em crianças com o TEA era de aproximadamente 70%. Entretanto, o transtorno também pode ser identificado em indivíduos intelectualmente preservados e independentes (Júlio-Costa & Antunes, 2017).

Os déficits de comunicação social da pessoa com autismo são primários, e apesar de existirem critérios para que se faça a distinção entre os prejuízos de comunicação e os sociais, os dois se correlacionam. Sobre esse aspecto, Júlio-Costa e Antunes (2017) destacam que uma situação em que a comunicação entre indivíduos se dá com pouca expressividade e uso de gestos pode dificultar a reciprocidade socioemocional, e consequentemente a interação social. Por tal razão, considera-se hoje enquanto critério diagnóstico para TEA a presença de déficit no desenvolvimento sociocomunicativo (APA, 2013).

O comportamento e desenvolvimento das crianças com TEA diferem do comportamento de crianças neurotípicas (Teixeira, da Silva, Baraldi, Emerich, Milan, & Carreiro, 2015), e variam de acordo com a faixa etária. O atraso ou particularidade no desenvolvimento da fala, a escassez de respostas a chamados e o comportamento de desconexão social são os primeiros sintomas que parecem preocupar e mobilizar os pais de

crianças com TEA na busca por uma avaliação (Volkmar & Wiesner, 2019b; Zanon, Backes, & Bosa, 2014).

A Atenção Compartilhada (AC) é uma das primeiras habilidades de cognição social desenvolvida por bebês, sendo ela uma “coordenação da atenção entre “parceiros sociais” com fins de compartilhamento da experiência com objetos/eventos” (Zanon, Backes, & Bosa, 2015). Essa habilidade é de extrema importância para a comunicação, sendo vista como um comportamento infantil revestido de propósitos declarativos, já que envolve vocalizações, gestos e contato visuais para a divisão de experiências e ações que ocorrem ao redor da criança. A AC também é importante no desenvolvimento da linguagem e do simbolismo, sendo através dela que a criança começa a perceber que um evento, ou objeto, podem ter mais de um significado, e que as pessoas podem ter diferentes reações quando expostas a uma mesma situação. Comportamentos de AC podem ser identificados ainda no primeiro ano de vida do bebê, sendo os déficits nesta área indicadores precoces da suspeita do TEA (Zanon et al., 2015).

No que se refere à qualidade da brincadeira, dos dois até aproximadamente os três anos de idade, as crianças com TEA, apesar de poderem apresentar comportamentos de imitação de pares, partilha, empréstimo e revezamento de objetos, tendem a apresentar brincadeiras mais solitárias. No desenvolvimento neurotípico, o comportamento de interação complementar na brincadeira e o faz-de-conta, emergem em torno dos três anos de idade (Júlio-Costa & Antunes, 2017). No fim da segunda infância, que é compreendida dos três aos seis anos de idade, atividades relacionadas a jogos e atividades corporais (ex.: correr e pular) compartilhadas com uma ou mais crianças são preferíveis a brincadeiras solitárias. Indivíduos com TEA que se encontram nessa faixa etária podem demonstrar dificuldades maiores em se engajar em brincadeiras cooperativas e compartilhadas, além de terem dificuldades de atribuírem significados simbólicos para objetos durante suas

atividades. Podem, ainda, apresentar particularidades no desenvolvimento de comportamentos empáticos, ou seja, demonstrarem dificuldade no reconhecimento e na expressão de emoções, muitas vezes apresentando feições ambíguas ou nenhuma expressão (Júlio-Costa & Antunes, 2017).

No período entre os três e seis anos de idade espera-se que, do ponto de vista biopsicossocial, as crianças evoluam nas capacidades de atenção, linguagem e memória. Uma das competências desenvolvida é a Teoria da Mente, que se trata do entendimento tanto dos próprios estados mentais, sentimentos, crenças, atitudes, etc., quanto dos outros (Mecca, 2018; Júlio-Costa & Antunes, 2017). Estudos demonstram que no TEA, a Teoria da Mente encontra-se comprometida, o que pode impactar o desenvolvimento de comportamentos internalizantes e externalizantes (i.e. depressão, problemas de comportamento), menores índices de interações pró-sociais e maior rejeição dos indivíduos por seus pares (Mecca, 2018). Isso porque a criança com autismo pode não compreender brincadeiras propostas por seus pares que exijam alternância de papéis ou “se colocar no lugar do outro”, o que tende a diminuir o engajamento em atividades sociais e aumentar o isolamento, caso não haja mediações.

Durante a terceira infância, que vai dos seis aos onze anos de idade, déficits no desenvolvimento da linguagem, mais especificamente na pragmática, definida como o uso da linguagem com fins comunicativos, tornam-se mais marcantes em crianças com TEA (Júlio-Costa & Antunes, 2017). Ainda, podem aparecer ecolalia, entonação e volume da voz alterados e inversões de pronomes (Volkmar & Wiesner, 2019c), além da dificuldade no entendimento de metáforas e expressões linguísticas de cunho figurativo (Júlio-Costa & Antunes, 2017).

Já na adolescência, o comportamento é influenciado pelo grau de severidade dos quadros de TEA. Cabe registrar que no DSM-5, a gravidade passou a ser estabelecida pelo

grau de suporte e/ou apoio que o indivíduo necessita, em cada uma das áreas do desenvolvimento (Volkmar & Wiesner, 2019d), sendo divididas duas categorias (comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos), com três níveis de gravidade: exigindo apoio muito substancial (nível 3); exigindo apoio substancial (nível 2) e exigindo apoio (nível 1) (APA, 2013). Essa modificação enfatiza as características do ambiente, visto que quando mais acessível este for, melhor será o seu impacto no indivíduo.

A maturidade sexual, assim como os níveis das habilidades sociocomunicativas e as emoções, pode representar desafios no período da adolescência (Volkmar & Wiesner, 2019d; Júlio-Costa & Antunes, 2017). Os adolescentes com TEA e com habilidades cognitivas e linguísticas mais preservadas são aqueles que aprenderão mais facilmente as regras sociais. Geralmente esses podem ter uma vida acadêmica e/ou profissional semelhante aos neurotípicos, mas podendo apresentar dificuldades sociais acentuadas (Júlio-Costa & Antunes, 2017), que podem gerar sofrimento. Isso porque muitas dessas dificuldades acabam sendo compensadas através da aprendizagem de estratégias adaptativas, minimizando o impacto social, porém não aplacando sofrimento emocional derivado da autoconsciência de suas dificuldades. É nessa faixa etária que a pessoa com TEA pode se perceber diferente dos demais, podendo apresentar desde um quadro depressivo até o desejo em se adequar socialmente (Volkmar & Wiesner, 2019d).

Em um estudo realizado por Cappadocia, Weiss e Pepler (2012) com 192 pais de crianças, adolescentes e jovens adultos com TEA (5-21 anos de idade) e em diferentes níveis acadêmicos, constatou-se que cerca de 77% dos entrevistados relataram que seus filhos tinham sofrido *bullying* no contexto escolar no mês em que se realizou a pesquisa. Esse dado revela a importância de se trabalhar sobre as particularidades do TEA em toda escola. Do mesmo modo, o treino de habilidades sociais e manejo de comportamentos com indivíduos com TEA é fundamental, já que muitas vezes elas são alvos de seus pares por

terem atitudes inadequadas ao tentarem uma aproximação com outros alunos, tanto em aspectos de amizades quanto em envolvimento românticos ou amorosos.

Um dos grandes desafios na vida adulta para qualquer pessoa é o funcionamento independente, não sendo diferente em pessoas com TEA. Sendo assim, o foco das intervenções deve levar em consideração a promoção de autossuficiência e independência durante a vida adulta, respeitando as potencialidades e as limitações de cada pessoa (Volkmar & Wiesner, 2019d).

É consenso entre os teóricos e estudiosos da área do desenvolvimento o papel da família e da escola na construção cultural dos indivíduos, além de influenciar em seu crescimento e desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional (Polonia & Dessen, 2005; Christovan & Cia, 2016). Tais instituições apresentam funções diferentes, sendo a primeira responsável por uma inclusão cultural do indivíduo, ligada à socialização primária, pois é na família que fatores como a língua materna, os símbolos e as regras de convivência são estabelecidos. Já à instituição escolar, cabe a socialização secundária, ou seja, o desenvolvimento de um conhecimento cultural mais organizado em áreas acadêmicas específicas (Polonia & Dessen, 2005). Nesse sentido, demarca-se que a família e a escola exercem papéis e funções importantes e complementares na inclusão social dos indivíduos com TEA. O estudo de Vargas e Schmidt (2017) apresenta uma série de modelos teóricos que buscam explicar as relações entre família e escola. Uma conclusão interessante é que se observa uma lacuna desses modelos em considerar demandas mais específicas, como por exemplo, as relações família-escola na presença de uma deficiência, ou seja, contexto da inclusão educacional. Questiona-se até que ponto esses modelos poderiam ser úteis para uma compreensão do envolvimento parental nas relações entre família e escola no contexto do TEA. Isso porque não somente a dinâmica das relações

familiares apresenta padrões de peculiaridades, mas a relação desta com os demais sistemas sociais (ex. escola), também é diferenciada (Schmidt, 2013).

No que tange ao contexto escolar, ressalta-se que são variados os personagens/agentes da inclusão, bem como as suas funções desempenhadas. Benitez e Domeniconi (2014) defendem que programas de capacitação que entrelacem os papéis dos diferentes agentes educacionais podem ser estratégias promissoras para a inclusão escolar. Por exemplo, tem-se a equipe diretiva, os docentes, os professores da Educação Especial, e os profissionais de apoio, que apresentam saberes e fazeres distintos e complementares, cujas articulações variam de acordo com as particularidades do contexto sociocultural.

A inclusão escolar começou a ganhar força a partir de dois documentos internacionais, sendo eles: o Educação Para Todos (UNICEF, 1990) e a Declaração do Salamanca (UNESCO, 1994). Ambos os documentos foram importantes no movimento mundial pela inclusão escolar, sendo discutidas maneiras de beneficiar todos os integrantes desse sistema, e não apenas uma parcela. Com estes documentos também se torna mais clara a diferenciação entre os conceitos de integração e inclusão. Enquanto integração define-se como a presença física, parcial ou total, de uma pessoa com deficiência em um determinado lugar, a inclusão pode ser definida como uma modificação ambiental a fim de favorecer condições que atendam às necessidades de todos os estudantes, sendo um paradigma mais amplo (Polat, 2011).

Compreender as mudanças e avanços nas políticas e nas legislações acerca da inclusão é fundamental para a análise dos processos envolvendo essa temática. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ([PNEE] Brasil, 2008) visa garantir o direito de todos os estudantes estarem juntos aprendendo, independentemente de suas limitações, sejam essas físicas, sensoriais, culturais, intelectuais, linguísticas ou sociais, sem nenhuma discriminação. Na PNEE é mencionado,

como efeito colateral à inclusão, o paradoxo exclusão/inclusão. Esta consequência se dá devido ao fato de que a promoção do acesso à escola comum não garante as práticas inclusivas, podendo dentro do contexto escolar também ocorrer a exclusão dos grupos ou indivíduos que destonam do padrão homogêneo. Apesar de a inclusão escolar abranger todos os alunos, ainda se encontram desafios para a criação de mecanismos eficazes que a promovam em longo prazo. Isto porque a inclusão de um aluno com NEE em uma escola comum demanda o desenvolvimento de atividades que vão além da sala de aula (Benitez & Domeniconi, 2015). Sobre esse aspecto, a Declaração de Salamanca (1994) estimula a participação de pais, colegas, famílias, voluntários, professores e funcionários da escola para a participação no processo de inclusão de alunos com NEE, afirmando que alunos com deficiência têm melhores resultados de aprendizagem dentro de escolas inclusivas.

A Lei nº. 12.764/12, também conhecida como Lei Berenice Piana, vem estabelecer a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e, entre outros aspectos, assegura o direito de um acompanhante especializado em sala de aula em caso de comprovada necessidade (Brasil, 2012). Nessa lei, as pessoas com TEA passam a ser amparadas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), sendo consideradas pessoas com NEEs. A Lei nº 13.146/15, ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu Capítulo IV apresenta o direito à educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)² e, no seu Estudo 27, estabelece que a pessoa com NEE têm direito a educação por toda a vida, e que se deve buscar, “o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais” (Brasil, 2008, Art. 27).

² Cabe-se registrar que o termo Necessidade Educacionais Especiais (NEE) foi usado inicialmente no Relatório de Warnock (1978), com o propósito de não incluir apenas pessoas com deficiências, mas todos aqueles que, durante seu processo de aprendizagem, podem apresentar alguma dificuldade ou particularidade para aprender. No Brasil, o termo NEE passou a ser adotado na Lei nº 13.146/15, ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

No Brasil, o aluno com TEA tem o direito de ter um acompanhante especializado (Lei Nº 12.764, 2012), que na prática também é chamado de professor acompanhante, auxiliar pedagógico, acompanhante educacional, professor de apoio pedagógico, acompanhante terapêutico, etc. (Mayer, Silva, Silva-Sobrinho, da Silva, & Zilly, 2019). Além do professor regente e do acompanhante especializado temos também o profissional de apoio com suas funções amparadas pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), que o define como uma pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, atuando em diferentes espaços e atividades escolares, compreendendo todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas (Brasil, lei nº 13.146/15, Art. 3º).

A maneira como a inclusão vem se desenvolvendo nas escolas brasileiras varia de acordo com os contextos e as realidades estaduais e municipais. Por exemplo, na cidade de Dourados/MS, a definição da função do profissional de apoio se ampara na Portaria Municipal de Dourados por meio da Resolução/SEMED nº 27/2015, que regulamenta os serviços do Apoio Educacional (AE) dentro da Rede Municipal de Ensino. É colocado em pauta a articulação entre o trabalho de professores regentes, demais professores e profissionais de apoio caso haja um estudante alvo de inclusão dentro de sala de aula; além da adaptação de materiais, por parte dos profissionais de apoio, amparando as necessidades exigidas para cada aluno que desfrute do direito do AEE, devendo seguir os planos de ensino definidos pelo professor regente (Dourados, Resolução/SEMED nº 27/2015). Nesse município, por exemplo, o profissional de apoio parece não auxiliar apenas nas funções de alimentação, higiene e locomoção do estudante, conforme estabelecido na Lei nº 13.146/15, participando também da construção e implementação dos planos de ensino do estudante, sendo uma função que vem sendo desempenhada por estagiários (Vicente & Bezerra, 2017).

Vicente e Bezerra (2017) em seu estudo realizado em um município ao sul de Mato Grosso do Sul sobre o processo de preparo para a integração de estagiários como Profissionais de Apoio da Educação Especial, ao entrevistar a empresa responsável pela contratação dos estagiários, constataram que durante o processo de contratação o único pré-requisito era a necessidade de estar matriculado em um curso de Pedagogia, sendo irrelevante o período em que o estudante se encontrava. O despreparo dos estagiários contratados para a função de AE é criticado pelas autoras, pelo fato de a maior parte deles estarem cursando os primeiros semestres do curso, sem terem tido um contato apropriado com a Educação Especial.

Ainda sobre estes aspectos, Caetano (2012) em um estudo cujo objetivo foi desenvolver e avaliar um programa de formação para professores do ensino fundamental sobre a inclusão de crianças com TEA no município de Dourados, desenvolvido a partir de um estudo de caso, encontrou que os professores se mostraram favoráveis à inclusão, porém afirmaram não terem formação, espaço e materiais adequados para atender as necessidades dos alunos com TEA. Nesta pesquisa, durante as observações e entrevistas, registrou-se que uma aluna com TEA ficava sob responsabilidade apenas da profissional de apoio, sendo que os demais profissionais não participavam do seu processo educacional. Evidências como estas demonstram que, embora as diretrizes de educação estabeleçam a inclusão de alunos com NEE como uma prioridade em todos os níveis governamentais, na prática, uma barreira para a inclusão escolar parece ser o despreparo dos professores para lidar com alunos com NEE, sem possuir uma formação adequada para lidar com as especificidades desses casos (Silva, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Brasil, 2015), contemplam a formação inicial de professores no Nível Superior para a Educação Especial.

Essa formação é necessária para que se possa atender os alunos com NEE, sendo importante o preparo de professores para a diversidade crescente de alunos que se encontram em salas de aulas comuns (Bazon, Furlan, Faria, Lozano, & Gomes, 2018). Entretanto, Silva (2012), em um estudo no qual buscou através de entrevistas com professores de educação física avaliar a concepção deles sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, constatou que, apesar de o curso de licenciatura oferecer a disciplina de Educação Inclusiva, muitos dos entrevistados não se sentiam preparados para atuar com os alunos com deficiência.

Teixeira, da Silva, Baraldi, Emerich, Milan e Carreiro (2015) defendem que uma boa inclusão e atendimento de um indivíduo com TEA em escolas comuns se dá na articulação família-escola. Pais/cuidadores de crianças com TEA podem ter um conhecimento vasto sobre as especificidades do desenvolvimento dos seus filhos, o que por vezes os tornam *experts* no assunto, podendo ser importantes aliados da equipe escolar na construção de práticas inclusivas. A partir do conhecimento sobre as potencialidades e as dificuldades que o aluno apresenta, é possível montar um plano de ensino específico, respeitando, além de suas competências cognitivas, a sua história de vida (Teixeira, da Silva, Baraldi, Emerich, Milan, & Carreiro, 2015). Este plano de ensino, conhecido no Brasil como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), ou Plano Educacional Individualizado (PEI) nos países da América no Norte e Europa, deve considerar o desenvolvimento e o desempenho do estudante. Como justificativa para este tipo de adaptação de currículo, Teixeira et al. (2015), argumentam que cada indivíduo, dentro de sua singularidade, aprende de uma maneira, e com este plano de ensino baseado em suas habilidades específicas, o sujeito passa a ser comparado com ele mesmo, e não mais com o grupo. Cabe registrar que durante

o processo de adaptação de currículos, deve-se levar em conta os recursos de ensino que a escola utiliza (apostila, livro, provas, atividades, entre outros).

Nota-se que falar do ensino de crianças com TEA requer conhecimento sobre cada estudante, assim como da turma como um todo. É importante avaliar e considerar as características específicas do seu desenvolvimento e o seu repertório comportamental, tendo consciência de quais são suas habilidades preservadas; de como se dá sua comunicação e a interação com o meio (através de comportamentos verbais ou não verbais); sua capacidade de processar informações e de seguir instruções, assim como a maneira como se relaciona com os objetos, dentre outras habilidades e particularidades do desenvolvimento já discutidas anteriormente (Teixeira et al., 2015).

Os professores são os responsáveis por transformar o ambiente de sala de aula em um lugar prazeroso para o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas. Entretanto, a literatura aponta que existem lacunas na formação de professores que atuam no contexto do TEA, o que gera dificuldades na escolarização destes (Schmidt et al., 2016). Para uma boa capacitação, de acordo com Reilly (2012), é necessário que os educadores saibam das características sobre o transtorno ou síndrome do aluno com deficiência, devendo ter em mente que os estudantes que possuem de algum transtorno ou síndrome possuem um perfil comportamental que pode impactar também em seus processos de aprendizagem. Porém, esse conhecimento somente fará sentido quando for colocado em prática, com utilização de estratégias de ensino que sejam sustentadas por estudos científicos, adaptadas à cada aluno em seu contexto e desenvolvidas por educadores qualificados (Nunes & Schmidt, 2019).

Considerações finais

No presente estudo discutimos aspectos teóricos e práticos da inclusão escolar de pessoas com TEA no contexto brasileiro. Os avanços nas políticas públicas e o consequente aumento das matrículas de estudantes com este diagnóstico no ensino comum impõem desafios aos profissionais da educação. O conhecimento acerca das particularidades do desenvolvimento de pessoas com TEA, aspecto discutido na primeira parte do capítulo, e a sensibilidade para a construção de práticas colaborativas que articulem saberes oriundos de diferentes personagens e instituições (i.e. família-escola-profissionais da saúde), parece ser um caminho para que a inclusão avance na prática. As particularidades e os desafios nesse processo, em especial na região de Dourados também foram discutidas.

É interessante registrar que mesmo diante de alguns problemas elencados nas pesquisas e apresentados no capítulo, como a falta de formações, recursos e materiais, a inclusão parece estar trabalhando com os conhecimentos, os preconceitos e os estigmas em relação ao TEA, evidenciado a partir do desejo e interesse dos professores em continuar se aperfeiçoando nessa atividade, o que também vem sendo reportado em estudos em outras regiões do país (Caetano, 2012; Mayer et al., 2019). Além da formação continuada dos professores, é necessária a ampliação de práticas e articulações dos professores regentes com outros personagens a atores na inclusão, como os pais, outros professores, gestores e profissionais. Nesse contexto, formações, capacitações e treinamentos sobre o TEA surgem como ferramentas de intermédio para a mudança de concepção e aumento do conhecimento sobre o transtorno, além de representar uma tentativa de lutar contra a patologização do TEA e buscar a sua aceitação como uma diversidade humana.

Estudo II

AUTISMO, NEURODIVERSIDADE E ESTIGMA: O QUE DIZEM OS MOVIMENTOS, AS POLÍTICAS E AS PESQUISAS?

Resumo

Ao longo das últimas décadas o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi definido e descrito de diferentes formas. Léo Kanner e Hans Asperger foram os pioneiros na descrição das características do transtorno, que até então era visto como um tipo de esquizofrenia infantil. O avanço das neurociências fez com que as concepções anteriores sobre o TEA mudassem, como a teoria da mãe geladeira, que atrelava o autismo a frieza dos pais. Juntamente com as mudanças nas descrições do TEA, movimentos sociais começaram a emergir, como é o caso do movimento da neurodiversidade, que busca que o autismo seja visto como uma parte da personalidade da pessoa, e não como uma doença para a qual possa existir cura. O movimento, que chega ao Brasil aos poucos, busca também dar voz às pessoas com TEA, tendo como lema “nada para nós sem nós”. Nesse estudo, pretendemos abordar especificamente o movimento da neurodiversidade no contexto do TEA e discutir as suas relações com as políticas públicas e as evidências científicas, sobretudo aquelas que buscam a redução do estigma dessa população. Vimos que o modelo médico é ainda o mais adotado para a descrição do TEA em pesquisas brasileiras sobre a educação e a inclusão, o que pode influenciar no estigma e nas visões negativas e distorcidas sobre as diferenças apresentadas por essas pessoas. Entre outros aspectos, demarca-se a importância da inclusão de pessoas com TEA e/ou seus familiares no desenvolvimento de pesquisas relacionadas a elas, buscando a promoção de práticas científicas e acadêmicas que escutem, respeitem e se inspirem na neurodiversidade.

Palavras-chave: Autismo; Neurodiversidade; Estigma; Estudo teórico.

Capítulo submetido para revista que detém os direitos autorais

Estudo III

CONHECIMENTO, ATITUDES E ESTIGMA NO CONTEXTO DO AUTISMO: TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DE DUAS ESCALAS

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por alterações nas habilidades sociocomunicativas e a presença de comportamentos estereotipados e interesses restritos, podendo apresentar diferentes graus e combinações sintomatológicas. Pessoas neurotípicas por vezes não compreendem alguns comportamentos do transtorno, como é o caso das estereotipias, e podem apresentar estigma em relação as pessoas com TEA. No Brasil, não temos instrumentos disponíveis para avaliar o estigma especificamente no contexto do TEA. O objetivo do presente estudo foi adaptar e investigar as propriedades psicométricas de validade e fidedignidade da *Participatory Stigma Scale to Use For Autism* e da *Participatory Autism Knowledge Scale*, desenvolvidas pela equipe da Dra. Gillespie-Lynch. O processo de tradução e adaptação seguiu seis etapas sugeridas na literatura nacional e internacional. Neste processo, duas pessoas traduziram o instrumento, sendo as versões comparados e sintetizadas pelas pesquisadoras. A avaliação dos juízes contou com uma pessoa com TEA, uma profissional da área de psicometria e 13 estudantes de graduação de diferentes cursos e idades. A avaliação pelo público-alvo contou com dois estudantes e um grupo focal. Após a avaliação pelo público-alvo, realizou-se a retro-tradução por dois falantes da língua inglesa, sendo as versões sintetizadas e enviadas para apreciação da autora do instrumento. Após, um novo estudo piloto foi desenvolvido, com 9 participantes de regiões brasileiras distintas. Com exceção da última, em todas as etapas anteriores foram realizadas alterações nos itens a fim de adaptá-los ao contexto brasileiro. Após a adaptação, as escalas passaram-se a ser denominada de Escala de Atitudes em relação à Pessoa com Autismo (EARPA) e Escala de Conhecimento sobre o Autismo (ECAT). Os critérios rigorosos adotados e o estudo-piloto mostraram a adequação dos instrumentos a população que pretende avaliar.

Palavras-chave: autismo; estigma; conhecimento; adaptação; escala.

Capítulo submetido para revista que detém os direitos autorais

Estudo IV

ESTUDO DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DAS ESCALAS DE CONHECIMENTO E DE ATITUDES EM RELAÇÃO AO AUTISMO PARA UMA AMOSTRA BRASILEIRA

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por alterações nas habilidades sociocomunicativas e a presença de comportamentos estereotipados e interesses restritos, podendo apresentar diferentes graus e combinações sintomatológicas. Pessoas neurotípicas por vezes não compreendem alguns comportamentos do transtorno, como é o caso das estereotípias, e podem apresentar estigma em relação às pessoas com TEA. No Brasil, não temos instrumentos disponíveis para avaliar o estigma e o conhecimento especificamente no contexto do TEA. O objetivo do presente estudo foi investigar as propriedades psicométricas de validade e fidedignidade da Escala de Atitudes em Relação à Pessoa com Autismo (EARPA) e da Escala Conhecimentos sobre o TEA (ECAT). Para o processo de validação da EARPA participaram 532 indivíduos e da ECAT 510 indivíduos de todo o Brasil que responderam, virtualmente, as escalas e a um questionário sociodemográfico. Os resultados indicaram que a escala EARPA é unifatorial, com índices de ajuste muito satisfatórios ($\chi^2 = 1873,75$, $gl = 36$; $p < 0,001$; $RMSEA = 0,078$; $CFI = 0,968$; $TLI = 0,957$). Os itens apresentaram cargas fatoriais adequadas (todas superiores a 0,30). Já os resultados da ECAT indicaram um instrumento multifatorial, com cinco dimensões. Houve redução dos itens da ECAT devido às cargas fatoriais dos itens, e os índices de ajuste foram de $\chi^2 = 1249,07$; $gl = 137$; $p < 0,001$; $RMSEA = 0,04$; $CFI = 0,93$; $TLI = 0,91$). A fidedignidade composta foi adequada, indicando precisão do instrumento. Apesar das dificuldades encontradas para a validação da ECAT, ambas as escalas se mostram instrumentos promissores, e poderão ser úteis em pesquisas brasileiras futuras acerca do estigma e das atitudes acerca do TEA.

Capítulo submetido para revista que detém os direitos autorais

Estudo V

NEURODIVERSIDADE, ESTIGMA E AUTISMO: AVALIAÇÃO DE UM TREINAMENTO *ONLINE* EM UMA AMOSTRA BRASILEIRA

Resumo

Falar da inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda uma reflexão sobre a mudança no conhecimento e nas atitudes de indivíduos não-autistas em relação àqueles com o transtorno. A literatura discorre sobre como um maior conhecimento sobre um transtorno pode diminuir as concepções errôneas e o estigma sobre o mesmo, melhorando assim as atitudes das pessoas. Pesquisadores de países como Estados Unidos, Líbano e Japão têm estudado um treinamento *online* breve, criado por pessoas com TEA e com o objetivo de diminuir o estigma e aumentar o conhecimento sobre o autismo, sendo encontrados resultados promissores. O presente estudo teve como objetivo investigar o impacto deste treinamento (adaptado de Gillespie-Lynch et al., 2015, com a participação de brasileiros com TEA) no estigma e no conhecimento acerca do autismo em uma amostra de 79 indivíduos brasileiros. Trata-se de um estudo quantitativo, com desenho quase-experimental, sendo utilizadas como instrumentos a Escala de Atitudes em Relação à Pessoa com Autismo (EARPA) e da Escala de Conhecimento sobre o Autismo (ECAT). Para a análise de dados foram utilizados métodos estatísticos convencionais e o paradigma de redes, tendo em vista que ambos se complementam. Os resultados mostraram aumento do conhecimento e diminuição do estigma nos participantes, após o treinamento, corroborando achados de outros países. Vale ressaltar que a amostra foi reduzida e por esse motivo mais estudos serão necessários para conclusões mais acertadas.

Capítulo submetido para revista que detém os direitos autorais

