



Centro Universitário de Brasília – CEUB
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES

Yasmim de Lima Lopes

**As atribuições causais intrapessoais dos adolescentes da
educação básica diagnosticados com Transtorno do
Espectro Autista**

Brasília / 2023

Yasmim de Lima Lopes

**As atribuições causais intrapessoais dos adolescentes da
educação básica diagnosticados com Transtorno do
Espectro Autista**

Monografia apresentada a
Faculdade de Ciências da
Educação e Saúde – FACES
para obtenção do grau de
bacharel em Psicologia.
Orientadora: Profa. Dra.
Adriana Satiko Ferraz

Brasília / 2023

Folha de Avaliação

Autor: Yasmim de Lima Lopes

Título: As atribuições causais intrapessoais dos adolescentes da educação básica diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista

Banca examinadora

Profa. Dra. Adriana Satiko Ferraz

Orientadora

Profa. Dra. Manuela Ramos Caldas Lins

Prof. M.e. Gustavo Andrade de Jesus

Brasília / 2023

RESUMO

As Atribuições de Causalidade Intrapessoais referem-se às causas atribuídas a situações que ocorrem no dia a dia, visando explicar e entender o ambiente no qual o sujeito está inserido, com foco nos resultados positivos ou negativos, especialmente nos inesperados. No que diz respeito à atribuição de causalidade no contexto escolar, esta irá se referir às interpretações individuais atribuídas pelos estudantes ao fracasso e ao sucesso escolar e como isso impacta suas emoções, comportamentos subsequentes e suas expectativas futuras, interferindo, assim, na sua motivação de modo prospectivo. A presente pesquisa tem por objetivo fazer um levantamento das atribuições causais conferidas ao sucesso e ao fracasso percebido na escola de estudantes com transtorno do espectro autista na fase da adolescência.

Participaram da pesquisa oito estudantes diagnosticados com TEA de uma escola pública, sendo sete do sexo masculino e um do sexo feminino com idades entre 13 e 18 anos. Foram utilizados quatro instrumentos de coleta de dados, sendo o primeiro a Escala Atribuições de Causas para o Sucesso e Fracasso Escolar (EAC-SFE), adaptação do instrumento Escala Atribuições de Causas para a Compreensão de Leitura (EAC-CL) produzido por Ferraz e Santos (2019); o segundo instrumento intitulado “Identificando emoções” com objetivo de verificar as habilidades dos participantes em identificar as seis emoções primárias; o terceiro consistindo em uma autoavaliação do desempenho geral na escola e por fim, um questionário de identificação. Os três últimos instrumentos foram construídos pela autora. A coleta de dados aconteceu a partir do contato individual com cada participante e seus responsáveis, após a autorização do comitê de ética. As entrevistas foram realizadas presencialmente no ambiente escolar com duração média de 20 minutos. O procedimento de análise de dados foi realizado utilizando o software estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS; versão 25.0) (IBM Corp, 2017). Compreender as atribuições causais intrapessoais dos adolescentes com Transtorno do Espectro Autista é fundamental para identificar os impulsionadores do seu comportamento. No que se refere às atribuições causais atribuídas a cada situação hipotética, nota-se que os estudantes com TEA tendem a atribuir principalmente a capacidade como causa para as situações positivas, sendo seguida de esforço, estratégia e professor respectivamente. Para as situações negativas, as causas atribuídas às situações hipotéticas foram mais variadas, assim como as respostas atribuídas a cada dimensão. É importante ressaltar que o autoconceito que os estudantes possuem influencia a aprendizagem e o desempenho escolar. Estudantes com autoestima positiva obtêm melhores resultados e o fracasso escolar está ligado a baixa expectativa de sucesso e

perda de motivação, característica fundamental para o desenvolvimento do estudante (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003). Os resultados dessa pesquisa contribuem na identificação do que motiva estudantes com Transtorno do Espectro Autista para que assim seja possível buscar estratégias de ensino eficazes para a aprendizagem desse grupo e sua relevância se dá devido a um baixo número de produções científicas a respeito do assunto.

Palavras-chave: Motivação; Estudantes com Transtorno do Neurodesenvolvimento; Sucesso; Fracasso; Emoções; Aprendizagem.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Escala Atribuições de Causas para a Aprendizagem	50
Apêndice B - Identificando emoções	54
Apêndice C - Autoavaliação do Desempenho Geral na Escola.....	55
Apêndice D - Questionário de Identificação do Participante.....	56
Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	57
Apêndice F - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.....	60

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Carta de autorização	62
Anexo B - Escala Atribuições de Causas para a Compreensão de Leitura (EAC-CL).....	63

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Partes do Cérebro Afetadas pelo TEA.....	24
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
DSM-5	Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais
DSM-5-TR	Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais texto revisado
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	13
A motivação	13
Atribuições Causais Intrapessoais	15
Fases do desenvolvimento	18
Inclusão escolar	21
O Transtorno do Espectro Autista (TEA)	22
JUSTIFICATIVAS	24
OBJETIVO PRIMÁRIO	25
OBJETIVOS SECUNDÁRIOS	25
HIPÓTESES	25
MÉTODO	26
Participantes	26
Adaptação da escala EAC-CL sobre sucesso e fracasso escolar para aplicação em estudantes diagnosticados com TEA.	27
Instrumentos	27
Procedimento de coleta de dados	29
Procedimento de análise de dados	30
RESULTADOS	30
DISCUSSÃO	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	46

INTRODUÇÃO

De acordo com Bandura (1989, 1996), a aprendizagem é uma potencialidade capaz de ser configurada por meio de experiências com o outro, isto é, das interações entre o sujeito e o ambiente que o cerca. Nesta perspectiva de Bandura (1989, 1996), a aprendizagem vicária ocorre a partir dos processos interdependentes de atenção, memória, comportamento e motivação.

Dando ênfase na motivação, foco do presente estudo, Bandura (1986) aponta que é necessário identificar o que estimula o aprendiz a realizar o comportamento de aprender, uma vez que o desempenho do comportamento aprendido pela observação está diretamente ligado à motivação. Essa motivação, para Bandura (1986), pode ser entendida como um motor do comportamento.

Tendo como objetivo explicar e entender o ambiente responsável pela motivação do aprendiz, as Atribuições de Causalidade Intrapessoais visam compreender as causas atribuídas às situações que ocorrem no cotidiano de um indivíduo, tendo como foco os resultados, principalmente aqueles que são inesperados. Pensando no contexto escolar, a atribuição de causalidade faz referências às interpretações que cada estudante atribui às situações de sucesso e fracasso escolar, buscando interpretar como isso impacta as expectativas futuras, as emoções e os comportamentos subsequentes (Martini & Boruchovitch, 2004; Weiner, 1972, 1979, 2004).

De acordo com Weiner (1979, 1985), as atribuições causais intrapessoais são divididas em *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade. O *locus* de causalidade diz respeito à onde está localizada a causa do comportamento, podendo ser externo ou interno. A estabilidade refere-se à natureza temporal da causa, a sua constância. A controlabilidade remete à interferência que se tem sobre uma causa, se é possível controlá-la ou não, por meio de fatores internos ou externos. Essas causas ainda podem ser organizadas em seis fatores,

detalhados mais adiante, de acordo com Weiner (1986, 1988), sendo capacidade, esforço, estratégias, tarefas, professores e sorte.

Segundo Torres (1997), as causas que são atribuídas pelos aprendizes possuem grande impacto nas consequências psicológicas, tendo em vista que o *locus* de causalidade, a estabilidade e a controlabilidade se associam à consequências emocionais e comportamentais. Entende-se então que a teoria das atribuições causais integra ação, pensamento e sentimento, pois quando se atribui causas a um comportamento, expectativas futuras e emoções que orientam comportamentos subsequentes são geradas sobre o comportamento do indivíduo (Miranda et al., 2014; Weiner, 1979, 1985, 2010).

Para entender as atribuições causais conferidas à sucessos e fracassos pelos estudantes, é preciso compreender a fase do desenvolvimento em que ele se encontra. Para Vygotsky (1996), a sociabilidade da criança é o ponto de partida das interações sociais com o meio que a rodeia, não podendo existir o desenvolvimento próprio caso não ocorra interação, uma vez que de modo isolado não se pode ser um ser completo.

Neste estudo, as atribuições de causalidade se relacionam com transtornos de aprendizagem e, segundo Vygotsky (1997), estes transtornos podem ser entendidos como um obstáculo no âmbito cognitivo, social e emocional, que dificultam o indivíduo a adquirir o conhecimento teórico. Apesar disso, Vygotsky (1997) aponta que não se pode pressupor que isto seja algo que impossibilite o desenvolvimento de uma pessoa, pois esta ainda assim possui a capacidade de aprender.

No Brasil, a inserção de estudantes com transtornos de aprendizagem se dá por meio da Educação Especial, a qual atende a diversos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Lei nº 12.796, 2013). Em razão da amplitude dos transtornos presentes no ambiente escolar, este estudo enfatiza o Transtorno do Espectro Autista (TEA), entendido como um transtorno do

neurodesenvolvimento que apresenta comportamentos repetitivos e restritos e dificuldades de comunicação e interação social (APA, 2014).

Este trabalho então busca compreender quais atribuições causais são conferidas à sucessos e fracassos na escola, a partir da criação de um instrumento de Atribuições de Causalidade Intrapessoais. Este instrumento busca abarcar estudantes da educação pública com transtorno do espectro autista na fase da adolescência, uma vez que destaca-se um número baixo de produções científicas a respeito do assunto.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A motivação

A aprendizagem, segundo a teoria da aprendizagem social de Bandura (1989, 1996), é compreendida como uma potencialidade capaz de ser configurada a partir de experiências com o outro. Isso significa que a aprendizagem social ocorre por meio da interação entre o sujeito e o ambiente que o cerca, assim, essa pluralidade dos contatos sociais colabora para a aprendizagem individual, no âmbito de suas competências, interesses e valores.

Vale ressaltar que essa aprendizagem ocorre dentro do limite biológico e intrínseco de cada um, pois além de se configurar a partir de experiências com o outro, ela depende também de estruturas e mecanismos neuropsicológicos que influenciam as potencialidades do comportamento (Bandura, 1996).

Na aprendizagem social então, o aprender se dá a partir da observação do outro. Essa forma de aprendizagem possui o nome de aprendizagem vicariante, na qual cada ser humano possui um repertório específico baseado em suas relações sociais. Essa capacidade de aprender por meio da observação permite que o indivíduo expanda suas habilidades e conhecimentos rapidamente com base nas informações disponibilizadas pela modelagem (Bandura, 1989, 1996).

A aprendizagem vicariante é dirigida pelos seguintes processos interdependentes: a atenção, a memória, o comportamento e a motivação. Entende-se que a atenção do aprendiz precisa estar focada no modelo para captar os aspectos significativos daquele comportamento e aprendê-lo, pois caso não esteja, a aprendizagem será interrompida. Além disso, a memória do aprendiz deve reter aquilo que foi observado para que seja capaz de executar posteriormente, uma vez que a probabilidade de reproduzir o comportamento observado depende da capacidade de organização e retenção (Bandura, 1989, 1996).

Na aprendizagem vicariante de Bandura (1989, 1996), o comportamento observado pelo aprendiz é imitado, não havendo necessidade de imitar de forma fiel, mas sim de realizá-lo. E por fim, no processo da motivação, foco do presente estudo, é preciso identificar o que incentivou o aprendiz a realizar o comportamento, pois o desempenho do que foi aprendido pela observação tem relação direta com a motivação.

Bandura (1986) compreende a motivação como um comportamento direcionado a um objetivo, ou seja, a motivação é o motor do comportamento. Esse comportamento é sustentado e ativado mediante as expectativas criadas por meio da observação do comportamento de um terceiro e da percepção da autoeficácia para executar esse comportamento. Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) apontam que quando os estudantes atribuem juízos positivos sobre suas capacidades, tendem a obter melhores resultados em comparação aqueles que possuem um julgamento duvidoso e negativo de suas próprias habilidades e, devido a isso, autoconceito é apontado como um dos influenciadores no surgimento de problemas de aprendizagem. Os autores também expõem que a baixa expectativa de sucesso e persistência está relacionada às experiências de fracasso escolar, como também a redução da motivação e a atribuição de sentimentos negativos em relação a si mesmo e à escola. Sendo assim, observar o comportamento não é o bastante, o aprendiz precisa ponderar as competências e recompensas deste.

Segundo Bzuneck (2009) a motivação pode ser compreendida a partir da origem etimológica da palavra, a qual deriva do latim *motivus, movere*, que significa mover, é aquilo que move o indivíduo, o colocando em ação para realizar algum comportamento. De acordo com Tayama e Silva (2012), as pessoas dependem da motivação para iniciar e manter a persistência nas atividades humanas e que, em sala de aula, a motivação requer do estudante atividades de caráter cognitivo, integrando os próprios componentes do contexto escolar. Vygotsky (1991) acredita que a motivação deve ser tida como algo essencial na aprendizagem e que a escola precisa concentrar seus esforços na motivação dos estudantes, para compreender o que os estimula e ativa seus recursos cognitivos.

Esta monografia terá como foco a motivação do estudante com base nos conceitos de Bandura, pois entende-se é indispensável que haja uma razão para se aprender algo, caso contrário, os processos de atenção, memória e comportamento são prejudicados. Mais especificamente, na exposição da qualidade motivacional dos estudantes, a partir do construto das atribuições causais intrapessoais.

Atribuições Causais Intrapessoais

As Atribuições de Causalidade Intrapessoais buscam entender as causas atribuídas a situações ocorridas no dia a dia de um indivíduo, com o objetivo de explicar e compreender o ambiente em que este está inserido, focando nos resultados, sobretudo aqueles que são inesperados. No contexto escolar, a atribuição de causalidade vai se referir às interpretações individuais que os estudantes atribuem às situações de sucesso e fracasso escolar, impactando suas expectativas futuras, suas emoções e seus comportamentos subsequentes (Martini & Boruchovitch, 2004; Weiner, 1972, 1979, 2004).

Segundo Weiner (2004), a classificação atribuída nas dimensões de causalidade depende da subjetividade de cada indivíduo e da forma única como ele vê o comportamento, pois uma causa pode ser interpretada de maneira diferente por diversas pessoas. Ainda de

acordo com Weiner (1979, 1985), as causas são divididas em três dimensões: *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade.

O *locus* de causalidade se refere à localização dessa causa, que, tendo a pessoa como referencial, pode ser interna ou externa dependendo do contexto e da pessoa. Essa dimensão está relacionada diretamente com a autoestima, uma vez que se o sujeito atribui suas falhas a fatores internos, poderá sofrer um declínio de sua autoestima (Weiner, 1979, 1985).

A estabilidade, a qual refere-se à constância e a variável do comportamento ao longo do tempo, ou seja, a natureza temporal da causa. A motivação de um indivíduo diminuirá caso ele atribua sua falha a um fator estável ao longo do tempo. Caso contrário, essa motivação não será reduzida (Weiner, 1979, 1985).

Por fim, Weiner (1979, 1985) aponta que a controlabilidade diz respeito à interferência que se exerce sobre uma causa, sendo ela controlável ou não. Compreende-se então que a controlabilidade se refere a fatores internos, que dependem da pessoa, ou a fatores externos, que não dependem da pessoa. Quando o indivíduo relaciona a causa a um fator interno, como a falta de habilidade, sua motivação normalmente é reduzida.

De acordo com Torres (1997), ainda que as causas variem de contexto para contexto, elas possuem um grande impacto nas consequências psicológicas, uma vez que cada uma das três dimensões se associa a certo tipo de consequência emocional e comportamental. A teoria das atribuições causais é então considerada integradora da ação, do pensamento e do sentimento uma vez que quando são atribuídas causas a um comportamento, se acaba gerando expectativas futuras sobre ele, assim como uma emoção correspondente que orientará os comportamentos subsequentes deste indivíduo (Miranda et al., 2014; Weiner, 1979, 1985, 2010).

A partir das amplas explicações dadas por estudantes aos seus sucessos e fracassos escolares, Weiner (1986, 1988) organizou-os em seis fatores: 1) Capacidade: refere-se ao

grau de relevância que o estudante atribui à suas habilidades e aptidões para realização de uma tarefa; 2) Esforço: diz respeito a intensidade de energia utilizada para a realização de uma tarefa; 3) Estratégias: métodos e processos implementados pelo estudante para melhorar seus resultados escolares; 4) Tarefa: nível de complexidade atribuído pelo estudante para as tarefas escolares; 5) Professores: percepção do papel assumido pelo professor no rendimento escolar do estudante; e 6) Sorte: atribuição de sorte ou azar aos seus desempenhos escolares.

Em um estudo de Delfim (2016), foi percebido que esses estudantes não revelaram diferenças significativas nas causas atribuídas ao bom desempenho escolar. Todavia, no que diz respeito ao fraco desempenho, percebeu-se que as meninas tiveram uma tendência a atribuir uma importância maior à falta de esforço do que os rapazes, uma vez que estes deram maior importância às contingências externas para explicar os maus resultados, enquanto as meninas atribuíram causas internas.

Já no estudo de Garbarino (2020) com crianças de sete a 11 anos, com prevalência de dificuldades na alfabetização e/ou matemática, queixas por dispersão, falta de interesse, desatenção, problemas de relacionamento e disciplina, e diagnósticos de transtornos específicos ou síndromes (suspeita ou diagnóstico de TDAH, dislexia etc.). Nela foi observado que as crianças atribuíam seus problemas aos conteúdos escolares sem sentenciar sua própria responsabilidade no intuito de aprender, pois elas entendem que algo está errado precisa ser mudado, mas não caem necessariamente na dimensão da culpa, enquanto os pais das crianças tendem a reforçar a ideia de falta de atenção e concentração para explicar a dificuldade escolar.

Apesar dessas explicações dos adultos, Garbarino (2020) percebeu que a causa do problema não reside na escola, nem nos pais e nem em uma questão de capacidade da criança. Garbarino (2020) aponta que na hora de agir diante do conflito da dificuldade de

aprendizagem, os olhares de todos se reduzem à criança e as perguntas consistem em tentar desvendar o que há de errado na criança, apelando por fim ao discurso neurocientífico.

A partir do exposto, este trabalho busca compreender quais atribuições causais são conferidas à sucessos e fracassos por estudantes da educação pública com transtorno do espectro autista na fase da adolescência.

Fases do desenvolvimento

Para compreender as atribuições causais conferidas à sucessos e fracassos pelos estudantes, é necessário que primeiro se entenda as fases do desenvolvimento, em especial a adolescência, uma vez que este grupo compõe a amostra para essa monografia. Neste capítulo será tratado as fases do desenvolvimento segundo Vygotsky, pois este é o principal teórico usado para embasar o ensino nas escolas públicas brasileiras.

Para Vygotsky (1996), o ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária e a sociabilidade da criança é o ponto de partida das interações sociais com o meio que a rodeia. Lane (1985) aponta que o ser humano não pode existir nem experimentar o desenvolvimento próprio como uma ilha isolada, pois é necessário o relacionamento com os demais, uma vez que de modo isolado não se pode ser um ser completo.

Ele acredita que o cérebro é a base biológica, e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Vygotsky (1996) entende que as funções psicológicas superiores (pensamento e fala) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo, sendo processos voluntários, ações conscientes e mecanismos intencionais que dependem de processos de aprendizagem. Para ele, a formação social da mente deve ser estudada como processos, pois existe uma transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos e essas mudanças ocorrem mais no campo qualitativo.

Vygotsky aponta que a construção do conhecimento é uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não é visto como uma ação do próprio sujeito sobre a realidade, mas sim, pela mediação desta realidade feita com outros sujeitos. Esse *outro social* pode se apresentar a partir de objetos, do mundo cultural que envolve o indivíduo e por meio da organização do ambiente (Prestes & Tunes, 2018; Vygotsky & Luria, 1996).

O autor traz em sua teoria o sistema de signos, onde se reestrutura a totalidade do processo psicológico, proporcionando à criança a capacidade de dominar seu movimento. Este sistema é dividido em Linguagem, a qual fornece as formas de organização do real, os conceitos, e a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. A partir da linguagem que há a formação social e a transmissão cultural das funções mentais superiores; e Cultura, a qual fornece os sistemas simbólicos de representação da realidade, sendo então um universo de significações que permitem o indivíduo construir a interpretação do mundo real. Há também os signos auxiliares, divididos em Atenção, onde com o auxílio da função indicativa das palavras a criança passa a dominar a sua atenção e a criar novos centros estruturais dentro da situação percebida; Memória, onde a criança se liberta das limitações da lembrança direta, sintetizando o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos, a partir das formulações verbais e atividades passadas (Prestes & Tunes, 2018; Vygotsky & Luria, 1996).

Para ele, as fases do desenvolvimento não são definidas, porém identifica dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real se refere à capacidade de solucionar problemas sozinho, todavia isso não significa que o sujeito é um autodidata. Esse tipo de aprendizagem se dá por meio de estudos, do envolvimento com atividades educativas, do convívio e da experiência com o outro. O nível de desenvolvimento potencial diz respeito à capacidade de resolução de atividades propostas por um terceiro mais experiente (Prestes & Tunes, 2018; Vygotsky & Luria, 1996).

Vygotsky (1996) também aponta a Zona de Desenvolvimento Iminente, se referindo a todas as atividades que a criança consegue desempenhar *apenas* se houver ajuda de um adulto ou um colega que já tenha desenvolvido essa habilidade. O desenvolvimento deve ser olhado de modo prospectivo: para frente, para aquilo que ainda não aconteceu (possibilidade de desenvolvimento), ao contrário, se desenvolvimento é uma possibilidade, então é imprevisível e não obrigatório; uma vez desencadeado, pode mudar de rumo e depende de múltiplos aspectos. O desenvolvimento então é uma possibilidade, um processo imprevisível que envolve períodos críticos sucedidos de períodos estáveis e cruciais para o desenvolvimento da criança, é também um processo dialético em que a passagem de uma etapa para outra não é somente evolução, mas principalmente revolução.

Essa teoria de Vygotsky embasa hoje no Brasil a pedagogia histórico-crítica, tendo como principais expoentes José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani. Faz-se necessário então conhecê-las, uma vez que esta pesquisa se dá em uma instituições de ensino público brasileira, a qual se baseiam na pedagogia histórico-crítica.

De acordo com Saviani (2012), essa pedagogia busca entender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo e tem como concepção pressuposta o materialismo histórico (compreensão da história a partir do desenvolvimento material). A pedagogia histórico-crítica então vai entender que a existência social dos homens produz conhecimento, levando em consideração suas experiências sociais e históricas, tendo em vista a sistematização lógica dos conteúdos, do conhecimento e de suas ordenações (Saviani, 1999, 2007, 2012).

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural se articulam com a educação especial e inclusiva, uma vez que a característica fundamental dessas teorias é a compreensão do Trabalho Educativo e da Educação como uma prática social mediadora da prática social global. Sendo assim, essas teorias reconhecem que há determinações sociais na

organização e na função social da escola, como também a presença de um caráter dialético nesse processo (Saviani, 2007).

Inclusão escolar

A Educação Especial atende a diversos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Lei nº 12.796, 2013). Estes estudantes apresentam uma gama de necessidades distintas, tendendo a enfrentar diversas dificuldades de acesso e permanência, devido ao desconhecimento e a limitação para atender a certas camadas da população, como também ao preconceito e ao menosprezo da capacidade de aprendizagem e desenvolvimento desse educando, escancarando a dificuldade que a sociedade possui em reconhecer a singularidade do sujeito (Bartholo & Tunes, 2010).

A deficiência pode ser caracterizada como física, intelectual, visual, auditiva e múltipla. Além das deficiências, também são objeto de estudo da Educação Especial as Altas Habilidades que caracterizam estudantes que apresentam, em diferentes campos do saber, uma capacidade acima da média. A definição brasileira atual considera como altas habilidades/superdotação, educandos que apresentem “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (CNE/CEB, 2001)”

Por fim, os transtornos globais do desenvolvimento são distúrbios nas interações sociais recíprocas, caracterizados por padrões de comunicação repetitivos e estereotipados, como também pela redução de interesses, como por exemplo o Transtorno do Espectro Autista / TEA, o qual será tratado neste trabalho.

De acordo com Ferreira (2013), é importante salientar que antes o TEA era dividido em diversas síndromes, como a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância, transtorno semântico-pragmático e transtorno da personalidade esquizóide. Todavia, a partir da publicação do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5; American Psychiatric Association, 2014), houveram diversas mudanças

significativas nos critérios diagnósticos do TEA, uma vez que inclui todas as condições do TEA em uma única classificação, passando então a ser dividida em níveis de severidade. Esta classificação será detalhada mais adiante.

Segundo o DSM-5-TR (APA, 2022) então, o TEA pode ser classificado como leve (nível 1), moderado (nível 2) e severo (nível 3). O leve diz respeito a pessoas que apresentam prejuízos relacionados à comunicação social e a interação, todavia não necessitam de muito suporte ainda que apresentem pouco interesse em se relacionar, dificuldades de interação social e respostas atípicas. O TEA moderado apresenta dificuldades de interação social e déficits de conversação, necessitando um suporte substancial. Por fim, o severo apresenta pouca resposta às relações sociais e prejuízos graves nas interações sociais, sendo necessário muito suporte nesses casos.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

De acordo com o DSM-5-TR (APA, 2022), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta comportamentos repetitivos e restritos e dificuldades de comunicação e interação social. Ele traz como critérios de diagnósticos os seguintes pontos:

A) Déficits persistentes na interação e na comunicação social em múltiplos contextos, manifestado pelo que segue, atualmente ou por alguma história prévia: 1) Déficits na reciprocidade socioemocional: varia entre uma abordagem social anormal e uma dificuldade para se estabelecer uma conversa normal a um compartilhamento reduzido de emoções, afetos ou interesses, tendo também uma dificuldade para iniciar ou responder interações sociais; 2) Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social: varia de comunicação não verbal e verbal pouco integradas a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits no uso de gestos e na compreensão, com ausência total de expressões faciais na comunicação não verbal; 3) Déficits para desenvolver, manter e

compreender relacionamentos: varia em dificuldades em ajustar o comportamento para se adequar a diversos contextos sociais a dificuldades em fazer amigos ou compartilhar brincadeiras imaginativas.

B) Padrões repetitivos e restritos de comportamento, atividades ou interesses, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, por história prévia ou atualmente:

1) Uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos, movimentos motores; 2) Adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, insistência nas mesmas coisas; 3) Interesses altamente restritos e fixos, sendo anormais em intensidade ou foco; 4) Hiporreatividade ou Hiper a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.

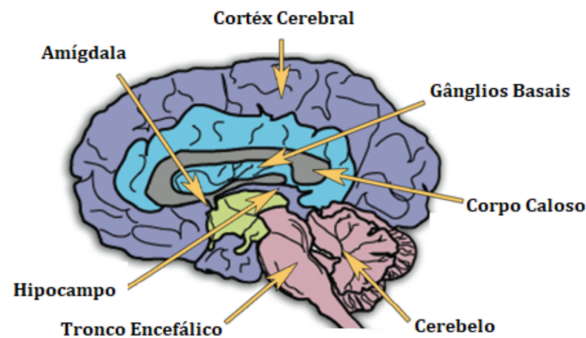
C) Sintomas precisam estar presentes precocemente no período do desenvolvimento do indivíduo. D) Sintomas causam prejuízo significativo no funcionamento profissional, pessoal ou em outras áreas importantes da vida no momento presente. E) As perturbações não são mais bem explicadas por atraso global do desenvolvimento ou por deficiência intelectual. Tanto o Transtorno do Espectro Autista quanto a Deficiência Intelectual costumam ser comórbidos, devido a isso, para fazer o diagnóstico de um dos dois, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Como visto acima, Volkmar e Wiesner (2018) acreditam que o TEA afeta diversos âmbitos da vida da pessoa que o possui, todavia, cada vez mais, a intervenção e o diagnóstico quando feitos precocemente podem melhorar os resultados dessa pessoa consideravelmente.

Zilbovicius et al. (2006) apontam que o TEA é entendido atualmente como uma disfunção cerebral orgânica que compromete diversas áreas do cérebro afetando, assim, a aquisição de habilidades ligadas a essas áreas. As principais estruturas cerebrais relacionadas ao TEA são: o Córtex Cerebral, a Amígdala, o Hipocampo, o Cerebelo, o Corpo Caloso e, ainda, Magliaro et al. (2010) apontam que o Tronco Encefálico sofre alterações.

Figura 1

Partes do Cérebro Afetadas pelo TEA



Nota. Adaptado de Syeful Islam (2015).

Bosa (2006) completa que, devido à ação em diversas áreas cerebrais, o TEA se apresenta de forma diferente em cada indivíduo e prejudica a evolução no âmbito das habilidades sociais e comunicativas, como também as atribuídas ao atraso global do desenvolvimento e se caracteriza por comportamentos repetitivos, limitados e estereotipados.

Por sua ação em diferentes áreas cerebrais, o TEA é um transtorno com características heterogêneas, com os sintomas podendo variar de caso para caso. A versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 (APA, 2014) trouxe diversas mudanças nos critérios diagnósticos do autismo, entre essas mudanças está a remoção das condições como o Distúrbio Pervasivo de Desenvolvimento Sem Outra Especificação e a Síndrome de Asperger, passando a criar um único domínio que abarca todas as condições, denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA).

JUSTIFICATIVAS

Este estudo tem por justificativa identificar o que incentivou o aprendiz a realizar o comportamento, uma vez que o desempenho do que foi aprendido pela observação tem relação direta com a motivação (Bandura, 1989, 1996). Essa motivação é identificada por meio das Atribuições de Causalidade Intrapessoais, as quais procuram entender as causas atribuídas a situações ocorridas no dia a dia de um indivíduo, com o objetivo de explicar e

compreender o ambiente em que este está inserido, focando nos resultados, sobretudo aqueles que são inesperados (Martini & Boruchovitch, 2004) e também nas evocadas nesse processo (Weiner, 1985). Sua relevância se dá devido a um baixo número de produções científicas a respeito do assunto, assim como a importância de se identificar o que motiva estudantes com Transtorno do Espectro Autista para que assim seja possível buscar estratégias de ensino eficazes para a aprendizagem desse grupo. Sendo assim, esta pesquisa busca prover uma educação de maior qualidade, que entenda as necessidades dos estudantes com TEA e que busque meios que possam aprimorar o aprendizado, a partir do conhecimento das Atribuições de Causalidade Intrapessoais trazidas pelos próprios aprendizes.

OBJETIVO PRIMÁRIO

Este trabalho buscou fazer um levantamento de quais atribuições causais são conferidas ao sucesso e ao fracasso percebido na escola por estudantes com transtorno do espectro autista na fase da adolescência.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

Identificar quais emoções são evocadas no processo de aprendizagem a partir das atribuições causais para as situações de sucesso e fracasso escolar percebido pelos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Discutir a forma como os estudantes com TEA autoavaliam o desempenho escolar.

HIPÓTESES

No objetivo primário, atribuição de causa ligada principalmente a conteúdos escolares, como também a falta de atenção, interesse e concentração, não havendo diferenças significativas nas causas atribuídas ao bom desempenho escolar (Garbarino, 2020).

No objetivo secundário, presença de felicidade no caso de sucesso e de infelicidade no caso de fracasso, estando apenas dependente do resultado e não da atribuição causal, por

serem emoções primárias ligadas à situação vivenciada. Outros tipos de emoção como: competência, orgulho, contentamento, surpresa, alívio e culpa aparecem dependendo da atribuição causal (Weiner, 1985).

MÉTODO

Participantes

Os participantes foram selecionados por meio de uma amostra não aleatória. Participaram da pesquisa oito estudantes diagnosticados com TEA de uma escola pública localizada na região administrativa da Ceilândia, na qual se concentra a maior parcela de pessoas em situação de miséria do Distrito Federal, de acordo com dados da Secretaria de Desenvolvimento Social de 2021 (Dutra, 2021). Nessa escola estão matriculados estudantes do Ensino Fundamental ao Médio.

Destes participantes, sete eram do sexo masculino e um do sexo feminino e isso pode se dar devido ao autismo se manifestar de forma diferente nas mulheres, uma vez que tendem a ser menos agressivas e estereotipadas (Guerra, 2020), fazendo com que haja uma grande dificuldade para o diagnóstico devido ao disfarce dos comportamentos (Silva, 2022).

Os participantes tinham idade mínima de 13 anos e máxima de 18 anos. A média das idades foi de 14,875 e o desvio padrão de 2,1. Todos os participantes estavam enquadrados no nível de suporte 1 do TEA e somente um tinha histórico de repetência. Esses dados podem ser melhor analisados abaixo na Tabela 1.

Tabela 1

Participantes da Pesquisa

	Sexo	Idade	Nível de TEA	Repetente
P1	Masculino	18	1	Não
P2	Masculino	13	1	Não
P3	Masculino	13	1	Não

P4	Masculino	14	1	Não
P5	Masculino	13	1	Não
P6	Masculino	14	1	Não
P7	Feminino	17	1	Não
P8	Masculino	17	1	Sim

Adaptação da escala EAC-CL sobre sucesso e fracasso escolar para aplicação em estudantes diagnosticados com TEA.

Para a realização deste estudo, houve a necessidade de adaptar o instrumento de Ferraz e Santos (2019), a Escala Atribuições de Causas para a Compreensão de Leitura (EAC-CL) (Anexo B), que tem por objetivo avaliar as atribuições causais intrapessoais para a compreensão leitora de alunos. Esta adaptação se embasou nas bibliografias utilizadas nesta pesquisa, como de Weiner (1972, 1979, 1985, 2010, 2004), Torres (1997), Martini & Boruchovitch (2004), Miranda et al. (2014) e Ferraz (2022), e foi feita visando o contexto e o público-alvo.

Assim, foi criada então a Escala Atribuições de Causas para o Sucesso e Fracasso Escolar (EAC-SFE) (Apêndice A), cujo objetivo é avaliar as atribuições causais interpessoais para o sucesso e fracasso escolar de alunos da Educação Básica diagnosticados com TEA. Este instrumento se difere do EAC-CL uma vez que não pré-determina as causas atribuídas às situações expostas, como também busca saber como a causa apontada pelo estudante o faz sentir.

Instrumentos

O instrumento utilizado na pesquisa é uma adaptação da Escala Atribuições de Causas para a Compreensão de Leitura (EAC-CL), a qual avalia as atribuições causais

intrapessoais para a compreensão leitora de alunos do Ensino Médio. Esta adaptação foi elaborada por Lopes e Ferraz (2022) e se intitula Escala Atribuições de Causas para o Sucesso e Fracasso Escolar (EAC-SFE). A escala possui quatro situações hipotéticas, contendo cinco itens cada. A situação A envolve uma condição em que os alunos têm sucesso na escola, enquanto a situação B propõe falha nessa habilidade. Já a situação C envolve uma condição hipotética em que o aluno é bom em fazer as atividades da escola, enquanto a condição D propõe a falha nessa habilidade. Os alunos são instruídos a considerar cada situação e atribuir uma causa: habilidade, esforço, dificuldade da tarefa ou sorte. Então, eles são solicitados a classificar a causa atribuída às dimensões psicológicas do locus (interno ou externo), estabilidade (estável ou instável) e controlabilidade (controlável ou incontrolável) (Ferraz, 2022).

Nesta pesquisa, o instrumento baseado no EAC-CL é mais aberto, conforme descrito no tópico que relata a sua construção (página 32), uma vez que os alunos são instruídos a considerar cada situação e a atribuírem uma causa, sem haver causas pré-definidas. Neste instrumento também é questionado questões emocionais dos estudantes, de forma em que eles devem apontar o que sentem naquela situação, sem a presença de emoções pré-definidas (Apêndice A) elaborado por Lopes e Ferraz (2022).

Também foi utilizado um instrumento com objetivo de verificar as habilidades dos participantes em identificar as seis emoções primárias: alegria, tristeza, nojo, raiva, medo e surpresa (Apêndice B) elaborado por Lopes e Ferraz (2022). Além disso, foi feita uma autoavaliação do desempenho geral na escola, elaborada por Lopes e Ferraz (2022), em escala Likert de 5 pontos, sendo 1 ponto referente a “nunca” e 5 pontos referente a “sempre” (Apêndice C), a fim de compreender como cada estudante se reconhece no contexto escolar no que diz respeito a valores, atitudes e capacidades. Esse instrumento tem pontuação mínima de 14 pontos e máxima de 70 pontos. Por fim, foi aplicado um questionário de

identificação, a fim de conhecer as especificidades de cada um (Apêndice D).

Procedimento de coleta de dados

Primeiramente o trabalho em questão foi enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa do CEUB para a aprovação (nº 5.969.966) e em seguida foi escolhida a escola pública onde a pesquisa foi feita e assinado o termo de realização da pesquisa (Anexo A), em seguida, os participantes foram selecionados por meio da lista da sala de recursos disponibilizada pela secretaria da escola, de acordo com o critério de inclusão baseado no diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista. Além disso, não houveram outros critérios de exclusão.

Após isso, foi feito contato individual com cada participante e seus responsáveis, explicando a proposta e interesse em trabalhar com os mesmos e sobre a importância do estudo. Em seguida, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E) para os responsáveis assinarem e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice F), documento que foi assinado pelos participantes menores de idade, ficando uma cópia com o entrevistado e outra com a entrevistadora.

Para garantir o cumprimento dos objetivos da pesquisa e o direito de livre escolha dos participantes, foi esclarecido que a pesquisadora pretendia identificar quais atribuições causais são conferidas à sucessos e fracassos na escola por estudantes com TEA e foram também informados de que, para proteção da identidade real, não seria utilizado o nome deles na pesquisa. Não houve fornecimento de benefícios aos entrevistados, nem riscos de discriminação, mantendo-se o direito de recusar, participar ou responder qualquer pergunta.

As entrevistas foram realizadas presencialmente no ambiente escolar com duração média de 20 minutos. Após parecer favorável, foi feito um encontro individual com cada participante objetivando o acolhimento e a aplicação do inquérito. No encontro foram aplicados os seguintes instrumentos: EAC-SFE, o instrumento com objetivo de verificar as

habilidades dos participantes em identificar as seis emoções primárias, a autoavaliação do desempenho geral na escola, e o questionário de identificação respectivamente.

A ordem de aplicação dos instrumentos escolhida se deu devido a alguns fatores. Mattar (1994) aponta que a ordem das perguntas em uma pesquisa pode ser crucial para o sucesso da mesma, por isso recomenda que o processo se inicie com perguntas abertas e interessantes, que permitam que o participante responda espontaneamente sua opinião quanto à situação apresentada. O autor sugere que as perguntas específicas fiquem para depois, visando fechar o foco gradualmente e que as perguntas mais pessoais sejam deixadas para o final. Mattar (1994) ainda indica que as informações que classificam social, econômica ou demograficamente o participante devem vir ao final. Por fim, é importante que os instrumentos adotem uma ordem lógica para a pesquisa. Dessa forma, o protocolo de pesquisa foi composto por: TCLE, TALE, EAC-SFE, Identificando Emoções, Autoavaliação do Desempenho Geral na Escola e Questionário de Identificação.

Procedimento de análise de dados

O procedimento de análise de dados foi realizado utilizando o *software* estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS; versão 25.0) (IBM Corp, 2017). Foi feita a análise descritiva por meio de tabela por referência cruzada para caracterização da amostra, para a contabilização das atribuições causais (causas e dimensões psicológicas) e das emoções a elas atreladas; para a verificação dos acertos das emoções e para análise da média e do desvio padrão para a autoavaliação dos estudantes na escola.

RESULTADOS

Para compreender quais atribuições causais são conferidas ao sucesso e ao fracasso percebido na escola por estudantes com transtorno do espectro autista na fase da adolescência (objetivo primário), foi aplicada a Escala Atribuições de Causas para o Sucesso e Fracasso Escolar (EAC-SFE) com as seguintes situações hipotéticas: A situação A envolve uma

condição em que os alunos têm sucesso na escola, enquanto a situação B propõe falha nessa habilidade; A situação C envolve uma condição hipotética em que o aluno é bom em fazer as atividades da escola, enquanto a condição D propõe a falha nessa habilidade. Os resultados das aplicações deste inquérito podem ser vistos na Tabela 2 (Situação A), na Tabela 3 (Situação B), na Tabela 4 (Situação C) e na Tabela 5 (Situação D). Os valores das tabelas foram conferidos às variáveis das atribuições causais em sim = 1 e não = 0.

Tendo como base a tabela de Classificação Funcional e Disfuncional de Ferraz e Santos (2021), pode-se inferir que as causas apresentadas são funcionais ou disfuncionais. Na Tabela 2 foram demarcadas as seguintes causas: “Porque tenho facilidade”, classificada nas dimensões psicológicas como algo interno, instável e incontrolável e entendida como funcional; “Eu lembro que sou inteligente”, causa entendida como meio funcional (interno, estável e controlável), “Conseguo me concentrar”, considerada como funcional (interno, instável e controlável), “Por causa dos professores”, causa funcional (externo, instável e incontrolável), “Por que sou inteligente”, classificada como disfuncional (interno, instável e controlável), “Estudo”, causa funcional (interno, instável e controlável), “Entendo bem a matéria e estou determinada”, considerada funcional (interno, instável e controlável) e “Gosto de prova e das matérias”, apontada como funcional (interno, instável e controlável).

Na Tabela 3, as causas apresentadas foram: “Não consigo entender”, causa de caráter funcional (interno, estável e incontrolável), “Eu esqueci”, classificada como funcional (interno, instável e incontrolável), “Tem coisas me desconcentrando”, considerada funcional (externo, instável e incontrolável), “Não me interessei na matéria”, apontada como meio funcional (interno, instável e controlável), “Fui burro e não estudei”, classificada como disfuncional (externo, instável e controlável), “Porque a resposta foi errada”, também classificada como disfuncional (externo, instável e controlável), “Professor dificulta,

considerada funcional (externo, estável e incontrolável) e “Estou incomodado pelo barulho”, causa apontada como funcional (externo, estável e incontrolável).

Na Tabela 4 os participantes atribuíram as seguintes causas: “Esforço”, causa de caráter disfuncional (externo, instável e incontrolável), “Sou inteligente”, classificada como meio funcional (interno, estável e controlável), “Conseguo ter tempo para estudar”, causa considerada funcional (externo, instável e controlável), “Gosto da matéria”, apontada como funcional (interno, estável e incontrolável), “Sei as respostas e prestei atenção”, considerada funcional (interno, instável e controlável), “Porque sei bem”, causa disfuncional (interno, instável e controlável), “Estou determinada e gosto da matéria”, entendida como meio funcional (interno, instável e controlável) e “Faço os deveres com familiares”, também apontada como meio funcional (interno, estável e controlável).

Por fim, na Tabela 5, foram atribuídas as causas: “A atividade é complicada”, classificada como disfuncional (interno, estável e controlável), “Fui burro na hora”, causa disfuncional (interno, instável e controlável), “Não consigo estudar”, apontada como meio funcional (interno, instável e controlável), “Barulho”, considerada funcional (externo, instável e incontrolável), “Conteúdo foi mal explicado”, entendida como funcional (externo, instável e incontrolável), “Quando a pergunta é difícil”, causa disfuncional (interno, instável e controlável), “Não consigo me concentrar e não estou determinada”, classificada como funcional (interno, instável e incontrolável) e “Quando são impressas”, considerada disfuncional (interno, estável e controlável).

Retomando as Tabelas 2, 3, 4 e 5, com foco nos objetivos secundários, pode-se identificar as emoções/sentimentos evocados no processo de aprendizagem expressos pelos alunos para cada uma das causas atreladas às situações hipotéticas a partir das atribuições causais. É importante destacar que todos os estudantes emitiram respostas compatíveis

compatibilidade ao que era esperado, obtendo êxito no instrumento “Identificando emoções”, que tinha por objetivo verificar as habilidades dos participantes em identificar as seis emoções primárias: alegria, tristeza, nojo, raiva, medo e surpresa. Nas tabelas também é possível analisar como os estudantes com TEA se autoavaliam a partir dos resultados obtidos no inquérito “Autoavaliação do desempenho geral na escola”, considerando as causas atribuídas, as suas dimensões psicológicas e os sentimentos. As pontuações da Autoavaliação do Desempenho Geral na Escola (ADGE) foram atribuídas a partir da soma de cada situação apresentada aos participantes. O valor mínimo obtido foi de 46 pontos e o máximo obtido foi de 68 pontos. A média dos resultados de cada participante foi de 57 pontos e o desvio padrão de 7,87.

Tabela 2

Situação A: Atribuições Causais para Situações Hipotéticas em que o Aluno é Bom na Escola

Causa	Sentimento/Emoção	ADGE	Lócus		Estabilidade		Controlabilidade		
			Interno	Externo	Instável	Estável	Controlável	Incontrolável	
P1	Porque tenho facilidade	Bom	46	1	0	1	0	0	1
P2	Eu lembro que sou inteligente	Bem superior e feliz	56	1	0	0	1	1	0
P3	Consigo me concentrar	Leve	54	1	0	1	0	1	0
P4	Por causa dos professores	Alegre	63	0	1	1	0	0	1
P5	Por que sou inteligente	Sensacional	53	1	0	1	0	1	0
P6	Estudo	Feliz	68	1	0	1	0	1	0
P7	Entendo bem a matéria e estou determinada	Bastante feliz	50	1	0	1	0	1	0
P8	Gosto de prova e das matérias	Feliz	66	1	0	1	0	1	0

Nota. ADGE = Autoavaliação do Desempenho Geral na Escola.

Tabela 3*Situação B: Atribuições Causais para Situações Hipotéticas em que o Aluno vai Mal na Escola*

Causa	Sentimento/Emoção	ADGE	Locus		Estabilidade		Controlabilidade		
			Interno	Externo	Instável	Estável	Controlável	Incontrolável	
P1	Não consigo entender	Mal	46	1	0	0	1	0	1
P2	Eu esqueci	Normal	56	1	0	1	0	0	1
P3	Tem coisas me desconcentrando	Pesado/Preocupado	54	0	1	1	0	0	1
P4	Não me interessei na matéria	Decepcionado	63	1	0	1	0	1	0
P5	Fui burro e não estudei	Me sinto mal, pois poderia ter estudado	53	0	1	1	0	1	0
P6	Porque a resposta foi errada	Errado	68	0	1	1	0	1	0
P7	Professor dificulta	Raiva	50	0	1	0	1	0	1
P8	Estou incomodado pelo barulho	Incomodado	66	0	1	0	1	0	1

Nota. ADGE = Autoavaliação do Desempenho Geral na Escola.

Tabela 4

Situação C: Atribuições Causais para Situações Hipotéticas em que o Aluno é Bom em Fazer as Atividades da Escola

Causa	Sentimento/Emoção	ADGE	Lócus		Estabilidade		Controlabilidade		
			Interno	Externo	Instável	Estável	Controlável	Incontrolável	
P1	Esforço	Bom	46	0	1	1	0	0	1
P2	Sou inteligente	Bem superior	56	1	0	0	1	1	0
P3	Consigo ter tempo para estudar	Concentrado	54	0	1	1	0	1	0
P4	Gosto da matéria	Chegou minha hora de brilhar	63	1	0	0	1	0	1
P5	Sei as respostas e prestei atenção	Me sinto inteligente	53	1	0	1	0	1	0
P6	Porque sei bem	Bem	68	1	0	1	0	1	0
P7	Estou determinada e gosto da matéria	Feliz	50	1	0	1	0	1	0
P8	Faço os deveres com familiares	Relaxado	66	1	0	0	1	1	0

Nota. ADGE = Autoavaliação do Desempenho Geral na Escola.

Tabela 5

Situação D: Atribuições Causais para Situações Hipotéticas em que o Aluno Vai Mal em Fazer as Atividades da Escola

Causa	Sentimento/Emoção	ADGE	Lócus		Estabilidade		Controlabilidade		
			Interno	Externo	Instável	Estável	Controlável	Incontrolável	
P1	A atividade é complicada	Inspirado	46	1	0	0	1	1	0
P2	Fui burro na hora	Engraçado	56	1	0	1	0	1	0
P3	Não consigo estudar	Distraído	54	1	0	1	0	1	0
P4	Barulho	Desconfortável	63	0	1	1	0	0	1
P5	Conteúdo foi mal explicado	Estressado	53	0	1	1	0	0	1
P6	Quando a pergunta é difícil	Confuso	68	1	0	1	0	1	0
P7	Não consigo me concentrar e não estou determinada	Triste	50	1	0	1	0	0	1
P8	Quando são impressas	Tímido	66	1	0	0	1	1	0

Nota. ADGE = Autoavaliação do Desempenho Geral na Escola

DISCUSSÃO

Os resultados das dimensões de causalidade (*locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade) atribuídas à classificação para cada situação, corroboram a organização conceitual de Weiner (2004), uma vez que a causa pode ser interpretada de maneiras diferentes a depender do participante, pois cada um vê o comportamento de forma única e subjetiva. Essas classificações, articuladas com as causas atribuídas para cada situação serão discutidas a seguir.

Nota-se que quatro estudantes atribuíram como causa para ir bem na escola à capacidade que possuem, se referindo ao grau de relevância atribuído as habilidades e aptidões para realização de uma tarefa (Weiner, 1986, 1988). Esses estudantes entendem esta causa como um *locus* interno e, por não ser uma falha, não impacta na autoestima do participante (Weiner, 1979, 1985). No quesito estabilidade, três marcaram como instável e um estável e, no que diz respeito à controlabilidade, três marcaram como controlável e um como incontrolável. Vale ressaltar que, de acordo com Weiner (1979, 1985), quando a controlabilidade é relacionada a um fator interno, a motivação normalmente é reduzida.

Outros três participantes atribuíram os resultados ao esforço, dizendo respeito a intensidade de energia utilizada para a realização de uma tarefa (Weiner 1986, 1988). Esses estudantes entendem esta causa como instável, controlável e de *locus* interno. Também foi atribuída causa aos professores por um participante, tendo como foco a percepção do papel assumido pelo professor no rendimento escolar do estudante (Weiner, 1986, 1988), sendo esta descrita como algo de *locus* externo, instável e incontrolável.

Quanto ao *locus*, percebe-se que sete dos oito participantes perceberam a causa como de *locus* interno. Weiner (1979, 1985) aponta que essa dimensão está relacionada diretamente com a autoestima e, quando correlaciona-se com o resultado obtido no campo

“Sentimento/Emoção”, nota-se que todos os participantes descreveram sentimentos positivos quanto à causa, como por exemplo “bem superior e feliz” e “sensacional”.

No que diz respeito à estabilidade, sete dos oito participantes marcaram como algo de natureza temporal instável e, segundo Weiner (1979, 1985) a motivação de um indivíduo não será reduzida caso ele atribua a um fator instável ao longo do tempo, corroborando com os resultados obtidos em “emoção/sentimento”. Por fim, quanto à controlabilidade, seis participantes descreveram como algo controlável. Quando o indivíduo relaciona a causa a um fator interno, como possuir habilidade, sua motivação normalmente é mantida (Weiner, 1979, 1985).

Na situação hipotética em que o aluno vai mal na escola, nota-se que dois participantes atribuíram os resultados à capacidade, referindo-se ao grau de relevância atribuído à habilidades e aptidões para realização de uma tarefa (Weiner, 1986, 1988). Os dois marcaram o *locus* como interno e a controlabilidade como externa, já na estabilidade um entende a causa como estável e o outro como instável. Como essa dimensão se relaciona diretamente com a autoestima, esta pode sofrer um declínio, uma vez que os participantes atribuíram suas falhas a fatores internos (Weiner, 1979, 1985), como foi visto na descrição do “sentimento/emoção” atribuído ao resultado.

Outros dois participantes atribuíram os resultados ao esforço, no que se refere a intensidade de energia utilizada para a realização de uma tarefa (Weiner, 1986, 1988). Os dois entenderam a causa como algo instável e de controlabilidade interna e, quanto ao *locus*, um marcou como interno e outro como externo. Quando o indivíduo relaciona a causa a um fator interno, como a falta de habilidade, sua motivação normalmente é reduzida (Weiner, 1979, 1985), corroborando com as respostas do “sentimento/emoção” atribuídas à causa.

Um participante relacionou o resultado ao professor, se referindo ao papel assumido pelo professor no rendimento escolar do estudante (Weiner 1986, 1988). Este participante

compreende a causa como de *locus* externo, estável e incontrolável e diz se sentir com “raiva” com esse resultado. É importante frisar que a motivação do participante pode vir a diminuir caso ele atribua a falha a um fator estável ao longo do tempo (Weiner, 1979, 1985). Outro participante atribuiu o resultado ao nível de complexidade das tarefas escolares (Weiner, 1986, 1988). Ele apontou a causa como algo instável, controlável e de *locus* externo.

Por fim, outros dois estudantes atribuíram o resultado ao barulho e a coisas desconcentrando, sendo essas incontroláveis e de *locus* externo. Quanto à estabilidade, um participante marcou como instável e outro como estável. Essas causas são explicadas a partir do critério B-4 do DSM-5-TR (APA, 2022), o qual aponta que o sujeito diagnosticado com TEA pode apresentar uma Hiporreatividade ou Hiper a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.

Em geral, quanto ao *locus*, cinco participantes marcaram como externo e três como interno. A autoestima pode ser reduzida por estar diretamente relacionada ao *locus*, uma vez que se o sujeito atribua suas falhas a fatores internos (Weiner, 1979, 1985), validando os sentimentos expressos no campo “sentimento/emoção”. No que diz respeito à estabilidade, cinco participantes marcaram como instável e três como estável e, de acordo com Weiner (1979, 1985), a motivação diminuirá caso o participante atribua sua falha a um fator estável ao longo do tempo, do contrário essa motivação não é reduzida. Por fim, quanto à controlabilidade, cinco participantes descreveram como algo incontrolável e três como algo controlável.

Para justificar o seu sucesso em fazer as atividades da escola, quatro estudantes deram como explicação a capacidade, se referindo ao grau de relevância que o participante atribui à suas habilidades e aptidões para realização de uma tarefa (Weiner, 1986, 1988). Estes compreendem a causa como sendo de *locus* interno e expressaram sentimentos/emoções positivas, comprovando a relação direta que esta dimensão tem com a autoestima (Weiner,

1979, 1985). Quanto à estabilidade, dois marcaram como sendo algo estável e dois marcaram como sendo instável, já na controlabilidade, três marcaram como sendo controlável e um como incontrolável.

Outros três participantes atribuíram a situação a métodos e processos implementados para melhorar seus resultados escolares (Weiner, 1986, 1988). Todos entendem a causa como algo controlável, todavia, quanto à estabilidade, dois marcaram como instável e um como estável e no *locus*, dois marcaram como interno e um como externo. Por fim, um participante atribuiu à causa a intensidade de energia utilizada para a realização da tarefa (Weiner, 1986, 1988), sendo a causa instável, incontrolável e externa.

Em geral, quanto ao *locus*, seis participantes marcaram como sendo interno e dois como sendo externo, confirmando o fator autoestima quando relacionado com os resultados do tópico “sentimento/emoção” (Weiner, 1979, 1985). Quanto à estabilidade, cinco marcaram como instável e três como estável e quanto a controlabilidade 6 marcaram como controlável e dois como incontrolável, mantendo a motivação.

Por fim, a respeito da situação hipotética em que o estudante vai mal em fazer as atividades da escola, dois participantes atribuíram a situação ao nível de complexidade das tarefas escolares e outros dois a estratégia usadas para o resultado (Weiner, 1986, 1988). Em cada atribuição descrita anteriormente, dois participantes entendem a causa como de *locus* interno e sendo controlável, todavia divergiram na estabilidade, com um marcando como estável e outro como instável. Outros dois participantes atribuíram à situação a capacidade. Estes entendem a causa como de *locus* interno e sendo instável, todavia divergiram na controlabilidade, com um marcando como controlável e outro como incontrolável. Vale ressaltar a autoestima dos participantes pode vir a sofrer declínios, devido a atribuírem sua falha na atividade ao *locus* interno (Weiner, 1986, 1988).

Por fim, um atribuiu o resultado ao professor e outro atribuiu ao barulho. Esses dois participantes descreveram a causa como sendo de *locus* externo, instável e incontrolável. A causa atribuída ao barulho, se explica pelo DSM-5-TR (APA, 2022), o qual expõe que o sujeito diagnosticado com TEA pode apresentar uma Hiporreatividade ou Hiper a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.

Em geral, quanto ao *locus*, seis participantes marcaram como interno e dois como sendo externo, corroborando o fator “sentimento/emoção” com o fator autoestima (Weiner, 1979, 1985). No que diz respeito à estabilidade, seis marcaram como instável e dois como estável, não reduzindo a motivação. Por fim, quanto à controlabilidade, cinco marcaram como controlável e três como incontrolável e, de acordo com Weiner (1979, 1985), quando o indivíduo relaciona a causa a um fator interno, como a falta de habilidade, sua motivação normalmente é reduzida.

Analisando os dados apresentados acima e a autoavaliação do desempenho geral na escola, buscando compreender como cada estudante se reconhece no contexto escolar no que diz respeito a valores, atitudes e capacidades, nota-se que três participantes obtiveram um resultado acima da média enquanto três ficaram próximos à média e dois abaixo. É importante compreender como os estudantes com TEA se veem no âmbito escolar uma vez que o autoconceito é apontado como um dos influenciadores no surgimento de problemas de aprendizagem (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003). Para esses autores, quando os estudantes possuem juízos positivos sobre suas capacidades, acabam obtendo melhores resultados em relação aos que fazem julgamentos duvidosos ou negativos de suas próprias habilidades.

Experiências de fracasso escolar estão ligadas a uma baixa expectativa de sucesso e persistência, assim como a uma redução da motivação e a atribuição de sentimentos negativos em relação a si mesmo e à escola (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003). A redução dessa motivação acaba prejudicando o desenvolvimento do estudante, uma vez que, para Bandura

(1986), a motivação é um comportamento direcionado a um objetivo, ou seja, a motivação é o motor do comportamento e esse comportamento é sustentado e ativado mediante as expectativas criadas da percepção da autoeficácia para executá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, compreender as atribuições causais intrapessoais dos adolescentes com Transtorno do Espectro Autista é fundamental para identificar os impulsionadores do seu comportamento. A motivação é um fator determinante no desempenho do que foi aprendido pela observação, por isso, é crucial entender o ambiente em que o indivíduo está inserido e as causas que ele atribui a situações cotidianas. Dessa forma, é possível proporcionar um ambiente adequado e estimulante, focado nos resultados e no sucesso desses jovens. Afinal, a educação não se trata apenas de ensinar conteúdos teóricos, mas também de promover o desenvolvimento integral do aluno, valorizando suas habilidades e potencialidades individuais.

No que se refere às atribuições causais atribuídas a cada situação hipotética, nota-se que os estudante com TEA tendem a atribuir principalmente a capacidade como causa para as situações positivas, sendo seguida de esforço, estratégia e professor respectivamente. O *locus* mais indicado pelos estudantes foi o interno, que de acordo com Weiner (1979, 1985) está intrinsecamente ligado à autoestima, corroborando com os resultados obtidos na categoria “Sentimento/Emoção”, em que todos os participantes expressaram emoções positivas em relação à causa.

No quesito estabilidade, a maioria dos participantes percebe suas causas como instável e a atribuição de um fator instável ao longo do tempo não compromete a motivação de um indivíduo (Weiner, 1979, 1985), como comprovado pelos resultados em relação a emoções e sentimentos. Por fim, a dimensão controlabilidade obteve maior número de

respostas controláveis e, ao identificar a causa a um fator interno, o indivíduo tende a manter sua motivação (Weiner, 1979, 1985).

Para as situações negativas, as causas atribuídas as situações hipotéticas foram mais variadas. A causa mais apontada foi capacidade (aparecendo quatro vezes), sendo seguida de tarefa e barulho (aparecendo três vezes) e esforço, professor e estratégia (aparecendo duas vezes). O *locus* apareceu de forma mais balanceada nas situações negativas, sendo nove respostas de *locus* interno e sete de externo. É importante ressaltar que a atribuição de falhas a fatores internos poderá acarretar um declínio de sua autoestima (Weiner, 1979, 1985).

A dimensão estabilidade obteve maior número de respostas “instável”, todavia o número de respostas “estável” também foi significativo. Weiner (1979, 1985) expõe que a motivação do indivíduo diminuirá caso ele atribua sua falha a um fator estável ao longo do tempo e, caso contrário, essa motivação não será reduzida. Por fim, na dimensão controlabilidade, metade dos participantes entende a causa como controlável e metade como incontrolável e, devido a ser uma situação de caráter negativo, vale ressaltar que a relação da causa a um fator interno, como a falta de habilidade, pode reduzir a motivação do indivíduo (Weiner, 1979, 1985). As interpretações das atribuições causais intrapessoais corroboram com os resultados encontrados na categoria “Sentimento/Emoções”.

Quanto às limitações deste trabalho, destaca-se um número baixo de produções científicas a respeito do assunto, trazendo assim, algumas referências mais antigas. Além disso, o curto espaço de tempo para a realização e a dificuldade em encontrar participantes podem ser visto como um ponto negativo. Por fim, há uma necessidade de aprofundar os estudos para que assim seja possível buscar estratégias de ensino eficazes para a aprendizagem de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista.

Em suma, os resultados do estudo trazem importantes considerações para compreender como diferentes pessoas atribuem causas para o seu desempenho escolar e

como isso afeta a sua motivação. A análise dessas dimensões de causalidade pode ajudar na definição de estratégias eficazes de ensino e aprendizagem e na promoção da autorregulação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association - APA (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Artmed.
- American Psychiatric Association - APA (2022). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. 5. Artmed.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of Child Development. Six Theories of Child Development*, 6(1), 1-60. JAI Press.
- Bandura, A. (1996). Social cognitive theory of human development. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite, *International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.
- Bartholo, R., & Tunes, E. (2010). *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. EduFSCar.
- Bosa, C. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28, 47-53.
- Resolução CNE/CEB 2/2001. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação.
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Bzuneck, J. A. (2009). A motivação do aluno orientado a metas de realização. In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2009). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. (4. ed., pp. 58-77). Vozes.
- Carneiro, G. R. da S., Martinelli, S. de C., & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 16(3), 427-434.
- Delfim, A. M. D. M. L. (2016). *Autoconceito, atribuições causais e resultados escolares: estudo com crianças do 7º ano* (Dissertação de Doutorado).

- Dutra, F. (2021, 1 de janeiro). Cinco cidades concentram quase 50% da extrema pobreza no DF. Metrôpoles.
- <https://www.metropoles.com/distrito-federal/cinco-cidades-concentram-quase-50-da-extr-ema-pobreza-no-df-veja-o-mapa>.
- Ferraz, A. S., & Santos, A. A. A. (2021). Formas de avaliar e intervir sobre as atribuições causais: uma revisão do escopo. *Psico*, 52(4), e34706-e34706.
- Ferraz, A. S. (2022). *Autorregulação para a Compreensão de Leitura no Ensino. Fundamental II: Proposta de Avaliação e Intervenção*. (Tese de Doutorado em Psicologia), Universidade São Francisco.
- Ferreira, C. (2013). Nova edição de manual aumenta número de transtornos mentais. *Ciência e Cultura, São Paulo*, 65(4), 16-17.
- Garbarino, M. I. (2020). O Discurso Meritocrático nas Explicações Parentais de Crianças com Queixa Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão [online]*, 40, 1.
- Guerra, S. R. C. (2020). *Há diferenças de gênero na manifestação do Autismo?* (Especialização em Transtorno do Espectro do Autismo), Universidade Federal de Minas Gerais.
- IBM Corp. (2017). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk.
- Lane, S. T. M. (1985). *O que é Psicologia Social*. Coleção primeiros passos. Nova Cultural –Brasiliense.
- Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. (2013). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República.
- <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>.

- Magliaro, F., Scheuer, C. I., Assumpção Júnior, F. B., & Matas C. G. (2010). Estudo dos potenciais evocados auditivos em autismo. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 22, 31-36.
- Mattar, F. N. (1994). Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise. 2a. ed. Atlas.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Alínea.
- Miranda, L., Almeida, L. S., & Boruchovitch, E. (2014). Atribuições causais para os resultados escolares (QARE): Evidências de validade e consistência interna. *Psicologia, Educação e Cultura*, 131-149.
- Prestes, Z., & Tunes, E. (2018) Sete aulas de L. S. Vigotski – sobre os fundamentos da pedologia. E-Papers.
- Saviani, D. (1999) *Escola e democracia*. 32. ed. Autores Associados.
- Saviani, D. (2007a). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2007b) Marxismo e pedagogia. In Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM), III, Salvador (BA).
- Saviani, D. (2012). *A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Autores Associados.
- Silva N. M. (2022). Dificuldade no diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista. *Revista Eletrônica Acervo Médico*, 16, e11000.
- Tayama, S., & Silva, A. (2012). Estratégias motivacionais no processo ensino aprendizagem: uma proposta para o 7º ano do ensino fundamental. *O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense*, 1, 1-27.
- Torres, M. C. (1997). *La Motivación Académica*. Navarra: S. A. Eunsa Ediciones.

- Volkmar, F., & Wiesner, L. (2018). *Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento*. Artmed Editora.
- Vygotsky, L. S. (1991). Imagination and creativity in the adolescent. *Soviet Psychology*, 29(1), 73-88.
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Fundamentos de la defectología* (J. G. Blank, trad.). Obra completa, tomo cinco. Visor.
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *American Educational Research Association*, 42(2), 203-215.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1988). Attribution theory in education. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 21-25.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. In: *Research on Sociocultural influences on motivation and learning*. Information Age Publishing, Inc., 13-29
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36
- Zilbovicius, M., Meresse, I., & Boddaert, N. (2006). Autismo: neuroimagem. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28, 21-28.

Apêndice A

Escala Atribuições de Causas para a Aprendizagem Lopes e Ferraz (2022)

Queremos saber qual a causa que, para você, explica ter ido bem ou mal na escola. Para isso, pense nas situações hipotéticas A, B, C e D apresentadas abaixo. Responda as causas de cada situação e marque um X no item que melhor as explique. É importante que você seja sincero(a) nas respostas. Marque apenas um X em cada alternativa.

SITUAÇÃO A
Na maioria das vezes sou bom na escola . Isto acontece porque...
Aponte uma causa
1. A causa que você descreveu é:
<input type="checkbox"/> Algo que está dentro de você? ou <input type="checkbox"/> Algo que está fora de você?
2. A causa que você descreveu é:
<input type="checkbox"/> Algo que pode mudar com o tempo? ou <input type="checkbox"/> Algo que não pode mudar com o tempo?
3. A causa que você descreveu é:
<input type="checkbox"/> Algo que você consegue controlar? ou <input type="checkbox"/> Algo que você não consegue controlar?
4. A causa que você descreveu te faz sentir:

SITUAÇÃO B
Na maioria das vezes vou mal na escola. Isto acontece porque...
Aponte uma causa
1. A causa que você descreveu é:
<input type="checkbox"/> Algo que está dentro de você? ou <input type="checkbox"/> Algo que está fora de você?
2. A causa que você descreveu é:
<input type="checkbox"/> Algo que pode mudar com o tempo? ou <input type="checkbox"/> Algo que não pode mudar com o tempo?
3. A causa que você descreveu é:
<input type="checkbox"/> Algo que você consegue controlar? ou <input type="checkbox"/> Algo que você não consegue controlar?
4. A causa que você descreveu te faz sentir:

SITUAÇÃO C
Na maioria das vezes sou bom em fazer as atividades da escola. Isto acontece porque...
Aponte uma causa
1. A causa que você descreveu é:
() Algo que está dentro de você? ou () Algo que está fora de você?
2. A causa que você descreveu é:
() Algo que pode mudar com o tempo? ou () Algo que não pode mudar com o tempo?
3. A causa que você descreveu é:
() Algo que você consegue controlar? ou () Algo que você não consegue controlar?
4. A causa que você descreveu te faz sentir:

SITUAÇÃO D
Na maioria das vezes vou mal ao fazer as atividades da escola. Isto acontece porque...
Aponte uma causa
1. A causa que você descreveu é:
<input type="checkbox"/> Algo que está dentro de você? ou <input type="checkbox"/> Algo que está fora de você?
2. A causa que você descreveu é:
<input type="checkbox"/> Algo que pode mudar com o tempo? ou <input type="checkbox"/> Algo que não pode mudar com o tempo?
3. A causa que você descreveu é:
<input type="checkbox"/> Algo que você consegue controlar? ou <input type="checkbox"/> Algo que você não consegue controlar?
4. A causa que você descreveu te faz sentir:

Apêndice B**Identificando emoções**
Lopes e Ferraz (2022)

Queremos saber qual a emoção é expressa por cada emoji abaixo. Para isso, olhe para as imagens e responda qual emoção você percebe em cada uma. É importante que você seja sincero(a) nas respostas.



Apêndice C

Autoavaliação do Desempenho Geral na Escola Lopes e Ferraz (2022)

Queremos saber qual nota você se dá em cada questão abaixo. Para isso, leia atentamente cada situação e escolha uma opção de 1 a 5, sendo 1 **nunca** e 5 **sempre**. É importante que você seja sincero(a) nas respostas.

VALORES/ATITUDES/CAPACIDADES					
1. Não falto às aulas.	1	2	3	4	5
2. Comporto-me de modo adequado durante todas as aulas.	1	2	3	4	5
3. Sempre me empenho nas atividades propostas pelo professor.	1	2	3	4	5
4. Sempre estou com meu caderno, livro didático e demais materiais organizados no início das aulas.	1	2	3	4	5
5. Respeito os compromissos assumidos e cumpro prazos.	1	2	3	4	5
6. Sempre finalizo as atividades de maneira satisfatória.	1	2	3	4	5
7. Sempre procuro o professor ou outras fontes quando apresentei dificuldades em algum conteúdo.	1	2	3	4	5
8. Sempre realizo as atividades propostas.	1	2	3	4	5
9. Sou atento durante as aulas.	1	2	3	4	5
10. Sou capaz de colocar questões em diferentes situações.	1	2	3	4	5
11. Tento corrigir meus erros.	1	2	3	4	5
12. Não desisto quando aparecem dificuldades.	1	2	3	4	5
13. Adquiro conhecimento	1	2	3	4	5
14. Sou capaz de aplicar esses conhecimentos nas provas.	1	2	3	4	5

Apêndice D**Questionário de Identificação do Participante**

Lopes e Ferraz (2023)

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Idade: _____

Nível de TEA: _____

Ano escolar? _____

É repetente? Se sim, quantas vezes? _____

Gênero:

- Feminino
- Masculino
- Outro: _____

Escolaridade:

- Fundamental I Anos Iniciais
- Fundamental I Anos Finais
- Fundamental II Anos Iniciais
- Fundamental II Anos Finais
- Ensino Médio 1º ano
- Ensino Médio 2º ano
- Ensino Médio 3º ano

Apêndice E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

“As atribuições causais intrapessoais dos adolescentes da educação básica diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista ”

Instituição da pesquisadora: UniCEUB

Professor responsável: Dra. Adriana Satiko Ferraz

Pesquisadora: Yasmim de Lima Lopes

Seu filho (a) (ou outra pessoa por quem você é responsável) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. A colaboração dele(a) neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo. O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes de decidir se deseja que ele(a) participe (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida permitir a participação, você será solicitado(a) a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo. Seu filho(a) (ou outra pessoa por quem você é responsável) também assinará um documento de participação, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (a depender da capacidade de leitura e interpretação do participante).

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivo de estudo

- O objetivo do estudo é compreender quais explicações são dadas por adolescentes com diagnóstico do transtorno do espectro autista aos sucessos e fracassos na escola.
- Também faz parte do objetivo deste estudo verificar quais emoções são expressas a partir das causas trazidas pelos adolescentes para explicar os resultados de sucesso e fracasso escolar.

Procedimentos do estudo

- A participação dele(a) consiste em responder um inquérito sobre quais atribuições causais são conferidas à sucessos e fracassos na escola.
- A pesquisa será realizada em uma sala de aula da escola.
- Duração média da entrevista é de 30 minutos.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.

Riscos e benefícios

- Não existem riscos físicos associados ao estudo, porém em caso de incômodo em alguma pergunta, você é livre para não respondê-la.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, o(a) participante não precisa realizá-lo.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- A participação é voluntária. A pessoa por quem você é responsável não terá nenhum prejuízo se você não quiser que ele(a) participe.
- Ele(a) poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela participação dele(a) neste estudo.

Confidencialidade

- Os dados dele(a) serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido acesso a outras pessoas.
- Os dados e instrumentos utilizados (inquérito e questionário) ficarão guardados sob a responsabilidade de da pesquisadora Yasmim de Lima Lopes, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e arquivados por um período de 5 anos; após esse tempo serão destruídos.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o nome dele(a), instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada à privacidade de quem você é responsável.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/Uniceub, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a participação dele(a) no estudo.

Eu, _____ RG _____, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em consentir que ele(a) faça parte deste estudo. Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, _____ de _____ de _____.

Responsável Legal por _____

Adriana Satico Ferraz / adriana.ferraz@ceub.edu.br

Yasmim de Lima Lopes / yasmim.lima@sempreceub.com

Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa:

Instituição: Centro Universitário de Brasília - CEUB

Endereço: SEPN 707/907, campus Asa Norte, CEP: 70.790-075, Brasília - DF

Telefones p/contato:

CEUB: 3966-1201

Yasmim de Lima Lopes: 61 99807-1177

Adriana Satiko Ferraz: 11 97466-2421

Apêndice F

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE

“As atribuições causais intrapessoais dos adolescentes da educação básica diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista”

Instituição da pesquisadora: UniCEUB

Professor responsável: Dra. Adriana Satiko Ferraz

Pesquisadora: Yasmim de Lima Lopes

Você sabe o que é assentimento? Significa que você concorda com algo. No caso desse documento, significa que concorda em participar dessa pesquisa.

Antes de decidir se quer ou não participar, é importante que entenda o estudo que está sendo feito e o que ele envolverá para você.

Apresentamos esta pesquisa aos seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo sua concordância. Se você deseja participar, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas você é livre para fazer parte ou não desta pesquisa, mesmo se seus pais ou responsáveis concordarem. Não tenha pressa de decidir.

Também poderá conversar com seus pais, amigos ou qualquer um com quem se sinta à vontade para decidir se quer participar ou não, e não é preciso decidir imediatamente.

Pode haver algumas palavras que não entenda ou situações que você queira que eu explique mais detalhadamente, porque ficou mais interessado(a) ou preocupado(a). Nesse caso, por favor, peça mais explicações.

Natureza e objetivo de estudo

- O objetivo do estudo é identificar quais causas e emoções você atribuí aos sucessos e fracassos na escola.
- Você vai participar respondendo alguns questionários.
- O que vai acontecer é: nos encontraremos na sua escola e você responderá 3 (três) questionários sobre seu desenvolvimento escolar.
- Você não fará nada além do que estamos explicando neste documento.
- A pesquisa será realizada na sua escola.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação poderá ajudar que mais pessoas saibam sobre quais são as causas e emoções atribuídas ao sucesso e ao fracasso escolar.
- Sua participação é voluntária, ou seja, você só participa se quiser e, de acordo com as leis brasileiras, não receberá dinheiro nem presentes pela sua participação neste estudo. Ninguém vai cobrar dinheiro de você ou de seus pais/responsável, ou vai tratá-lo(a) mal se não quiser participar.
- Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento, bastando para isso falar com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme as normas brasileiras sobre pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá dinheiro nem presentes pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados ficarão somente com os pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (questionários) ficará guardado sob a responsabilidade de Yasmim de Lima Lopes com a garantia de que ninguém vai falar de você para outras pessoas que não façam parte desta pesquisa e será destruído após um período de 5 anos.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Caso ocorram danos causados pela pesquisa, todos os seus direitos serão respeitados de acordo com as leis do país. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.

Se quiser falar algo ou tirar dúvida sobre como será/está sendo tratado na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília CEP - UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966-1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também envie um e-mail ou ligue para informar se algo estiver errado durante a sua participação no estudo.

Este Termo Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável, e a outra ficará com você.

Assentimento

Eu, _____, RG _____, **(se já tiver o documento)**, fui esclarecido(a) sobre a presente pesquisa, de maneira clara e detalhada. Fui informado(a) que posso solicitar novas informações a qualquer momento e que tenho liberdade de abandonar a pesquisa quando quiser, sem nenhum prejuízo para mim. Tendo o consentimento do meu(minha) responsável já assinado, eu concordo em participar dessa pesquisa. Os(As) pesquisadores(as) deram-me a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Participante

Adriana Satiko Ferraz / adriana.ferraz@ceub.edu.br

Yasmim de Lima Lopes / yasmim.lima@sempreceub.com

Anexo A

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, **Sérgio Cardoso Passos**, abaixo assinado, vice-diretor do Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia - DF, autorizo a realização do Estudo de Atribuições Causais para a Compreensão da motivação dos estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, a ser conduzido pela pesquisadora Adriana Satiko Ferraz e Yasmim de Lima Lopes. Fui informado pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição que represento.

Brasília, 07 de outubro de 2022

Sérgio Cardoso Passos
Vice-Diretor Cilec Ceilândia
Mat. 203746-7
DODF Nº 228 de 04/12/2020



Assinatura, CPF e carimbo do Responsável Institucional



35127328879

Assinatura, CPF da Pesquisadora

Yasmim de Lima Lopes

06654326156

Assinatura, CPF da Pesquisadora

Anexo B**Escala Atribuições de Causas para a Compreensão de Leitura (EAC-CL)**

Queremos saber qual a causa que, para você, explica ter ido bem ou mal em compreensão de leitura. Para isso, pense nas situações A e B apresentadas abaixo e marque um X no item que a melhor explique. É importante que você seja sincero(a) nas respostas. Marque apenas um X em cada alternativa.

Situação A
1. Na maioria das vezes sou bom em compreender o que leio. Isto acontece porque...
Causas
<input type="checkbox"/> sou inteligente <input type="checkbox"/> me esforcei <input type="checkbox"/> o texto era fácil <input type="checkbox"/> sou uma pessoa de sorte
2. A causa que você marcou um X é:
<input type="checkbox"/> Algo que está dentro de você? ou <input type="checkbox"/> Algo que está fora de você?
3. A causa que você marcou um X é:
<input type="checkbox"/> Algo que pode mudar com o tempo? ou <input type="checkbox"/> Algo que não pode mudar com o tempo?
4. A causa que você marcou um X é:
<input type="checkbox"/> Algo que você consegue controlar? ou <input type="checkbox"/> Algo que você não consegue controlar?

Situação B
1. Na maioria das vezes vou mal em compreensão de leitura. Isto acontece porque...
Causas <input type="checkbox"/> sou inteligente <input type="checkbox"/> me esforcei <input type="checkbox"/> o texto era fácil <input type="checkbox"/> sou uma pessoa de sorte
2. A causa que você marcou um X é:
<input type="checkbox"/> Algo que está dentro de você? ou <input type="checkbox"/> Algo que está fora de você?
3. A causa que você marcou um X é:
<input type="checkbox"/> Algo que pode mudar com o tempo? ou <input type="checkbox"/> Algo que não pode mudar com o tempo?
4. A causa que você marcou um X é:
<input type="checkbox"/> Algo que você consegue controlar? ou <input type="checkbox"/> Algo que você não consegue controlar?