



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

SHAIANY GONÇALVES DA SILVA NUNES

**A TEORIA DO APEGO
E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Jaguarão
2021**

SHAIANY GONÇALVES DA SILVA NUNES

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Bento Selau da Silva Júnior

Jaguarão 2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

N586t Nunes, Shaiany Gonçalves da Silva

A Teoria do Apego e suas possíveis contribuições para a
inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na
Educação Infantil / Shaiany Gonçalves da Silva Nunes.

151 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2021.

"Orientação: Bento Selau da Silva Junior".

1. TEA. 2. Apego. 3. Defectologia. I. Título.

SHAIANY GONÇALVES DA SILVA NUNES

A TEORIA DO APEGO E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Relatório Crítico-Reflexivo
apresentado ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal do Pampa,
como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 30 de novembro de 2021.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Bento Selau da Silva Júnior

Orientador

Unipampa

Prof. Lúcio Jorge Hammes

Unipampa

Prof. Dr^a. Sígla Pimentel Camargo

UFPeI



Assinado eletronicamente por **BENTO SELAU DA SILVA JUNIOR, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/11/2021, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LUCIO JORGE HAMMES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/11/2021, às 11:27, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0676694** e o código CRC **2BA19F9E**.

Dedico este Relatório Crítico-Reflexivo aos/as amados/as alunos/as e as colegas/amigas professoras que fizeram parte da minha trajetória docente.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me sustentou até aqui!

Aos meus meninos Joaquim e Calebe que tiveram que conviver com minha ausência em determinados momentos deste percurso.

Ao meu esposo Wagner pelo apoio e incentivo.

Ao meu orientador Bento Selau pelas cobranças, confiança, estímulo, e principalmente todo aprendizado que me possibilitou construir nessa etapa da minha formação acadêmica.

À minha colega Alejandra Vergara por ter caminhado comigo, por todas as trocas e todo apoio nessa trajetória.

À família Anitense que esteve sempre me apoiando desde o ingresso no mestrado, até fazendo-se presente como locus de pesquisa.

Aos professores Paula, Lúcio e Sígla, que integraram as bancas de qualificação e defesa final, pelas contribuições que aprimoraram nosso trabalho.

Aos colegas do PPGEdu de Jaguarão turma 2019.

Por fim, mas não menos importante aos meus amados pais Rosa e Beto, que me ensinaram que a Educação é o melhor caminho.

“Enfim, o autismo é uma síndrome intrigante porque desafia nosso conhecimento sobre a natureza humana. Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo – aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas”.

(BOSA, 2002b, p. 13)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a compreensão de um grupo de professoras da Educação Infantil, referente a uma postura pedagógica baseada na sensibilidade e disponibilidade para a construção de um vínculo de apego entre professor e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir de uma intervenção pedagógica. O referencial teórico que orientou a pesquisa foi composto por estudos de autores com trabalhos vinculados às temáticas do TEA (BOSA, 2020, 2014), do apego (BOWLBY, 1989) e da defectologia de Vygotski (VYGOTSKI, 1997). Metodologicamente, a pesquisa foi caracterizada com intervencionista. Os instrumentos de coleta de dados utilizados para avaliação da intervenção foram: observação, entrevista e análise documental. Os sujeitos participantes da pesquisa formam 10 professoras de Educação Infantil de uma escola Pública de Educação Infantil do município de Pelotas. Os dados coletados foram tratados a partir da análise textual discursiva. O produto das análises realizadas foi um metatexto que aborda duas grandes categorias: A criança com deficiência na escola de Educação Infantil; O Apego e o TEA. Os resultados apontaram a necessidade de formação continuada, principalmente no que se refere ao trato com alunos com TEA, os encontros como momentos de reflexão para as professoras, que puderam pensar acerca de suas práticas. As professoras conseguiram compreender, que sua postura influencia diretamente o aluno com TEA, principalmente no que se refere à inclusão desse aluno. Foi possível também identificar e entender o que é uma postura baseada na sensibilidade e disponibilidade, bem como problematizar como essas posturas podem auxiliar na construção de um vínculo de apego entre professor e aluno.

Palavras-Chave: TEA. Apego. Defectologia.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the understanding of a group of Early Childhood Education teachers, regarding the importance of an attitude based on sensitivity and availability for the construction of an attachment bond between teacher and students with Autism Spectrum Disorder (ASD), the from a pedagogical intervention of a formative nature. The theoretical framework that guided the research consisted of studies by authors with works linked to the themes of ASD (BOSA, 2020, 2014), attachment (BOWLBY, 1989) and Vygotski defectology (VYGOTSKI, 1997). Methodologically, the research was characterized as interventionist. The data collection instruments used to evaluate the intervention were: observation, interview and document analysis. The subjects participating in the research form 10 early childhood teachers from a public school for early childhood education in the city of Pelotas. The collected data were treated from the discursive textual analysis. The product of the analyzes carried out was a metatext that addresses two major categories: The disabled child in the Kindergarten School; Attachment and ASD. The results showed the need for continuing education, especially with regard to dealing with students with ASD, the meetings as moments of reflection for the teachers, who were able to think about their practices. The teachers were able to understand that their posture directly influences the student with ASD, especially with regard to the inclusion of this student. It was also possible to identify and understand what a posture based on sensitivity and availability is, as well as problematize how these postures can help in the construction of an attachment bond between teacher and student.

Keywords: ASD. Attachment. Defectology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA – American Psychiatric Association

CID – Código Internacional de Doenças

DSM 5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EI – Educação Infantil

FPS – Funções psicológicas superiores

TEA – Transtorno do Espectro autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O ALUNO COM TEA	19
2.1 Alguns antecedentes históricos: do “autismo” ao DSM-5	19
2.2 Proposições para o trabalho com alunos TEA	23
2.3 A defectologia de Vygotsky e algumas noções teóricas para o trabalho com o aluno com TEA	29
3 A TEORIA DO APEGO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O ALUNO COM TEA	38
3.1 Conceituando e classificando o apego	38
3.2 Relação de apego professor e aluno	44
3.3 O apego e o TEA	47
3.4 Algumas considerações acerca do apego entre professor e aluno baseadas nas pesquisas encontradas	50
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
4.1. Participantes da Pesquisa	57
4.2 Método da Intervenção	58
4.3 A avaliação da intervenção	65
5. DISCUSSÃO DOS DADOS E ANÁLISE INTERPRETATIVA	67
5.1 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	68
5.1.1 A Educação Infantil em tempos de pandemia	68
5.1.2 O acesso à escola, o ambiente e o planejamento na Educação Infantil	79
5.1.3. Os pensamentos e sentimentos acerca do aluno com deficiência: incluindo ou integrando?	83
5.1.4 A inclusão da criança com TEA na Educação Infantil	90
5.2. O APEGO E O TEA	98
5.2.1 O apego e a inclusão	99
5.2.2 Conceito de apego e tipos de relação de apego	101
5.2.3 Posturas do professor	106
5.2.4 Conceito de sensibilidade do professor	117
5.2.5 Conceito de disponibilidade do professor	124
5.2.7 Avaliando os encontros e os materiais disponibilizados	128

CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	145

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a compreensão de um grupo de professoras da Educação Infantil, quanto a importância de uma postura baseada na sensibilidade e disponibilidade para a construção de um vínculo de apego entre professor e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir de uma intervenção pedagógica de cunho formativo.

O interesse pelo tema abordado neste Relatório Crítico-Reflexivo reflete estreitos vínculos com a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora. O interesse iniciou durante a realização do curso de graduação em Pedagogia, entre os anos de 2009 e 2013, na Universidade Federal de Pelotas, nos componentes curriculares que tratavam da educação especial e educação inclusiva. Naquela época, surgiram indagações sobre as possibilidades de participação do aluno com TEA na sala de aula, questionamentos sobre a necessidade de se incluir diferentes estratégias para o aprendizado deste alunado, embora não soubesse conduzir estas dúvidas adequadamente dentro dos aspectos teórico e prático.

A escolha pelo tema desta investigação surgiu, então, durante a atuação como professora em uma escola de Educação Infantil do município de Pelotas. No âmbito do trabalho profissional com diversas crianças, inclusive aquelas com TEA, observou-se que o vínculo de apego entre professor e aluno poderia facilitar a permanência dos alunos em sala de aula, porém, ainda sem saber quais situações ou atividades, desencadeadas pelo professor, influenciariam o desenvolvimento do apego.

O apego entre professor e aluno parece ser um elemento importante a ser considerado em uma sala de aula com aluno com TEA. Bosa (2002a), por exemplo, já chamava a atenção para a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que se propusessem a investigar a possível relação entre apego e atenção compartilhada, especialmente relacionada à qualidade do cuidado: “[s]ugeriu-se, ainda, a possibilidade de se explorar, empiricamente, possíveis relações entre apego e atenção compartilhada, na área da psicopatologia do desenvolvimento, chamando a atenção para aspectos do ambiente [...]” (BOSA, 2002a, p. 87).

O estudo referido de Bosa (2002a) está relacionado à relação cuidador e criança ao final do seu primeiro ano de vida. Destaca-se, contudo, que a escola é um dos ambientes do sistema de vida do aluno com TEA. Um estudo sobre as relações

entre os sujeitos neste ambiente pode ajudar a produzir dados que auxiliem a proposição de novas intervenções no cotidiano da sala de aula.

A autora também mostra espanto em relação ao grande número de professores que desconhecem o indivíduo com TEA:

Foi com o mesmo espanto que pude constatar que, às vésperas da virada do milênio, aproximadamente 30% dos professores que participaram do curso de extensão universitária acreditavam que um indivíduo com autismo fosse incapaz de falar, sorrir, ou mostrar carinho pelos outros (no início do curso) – uma caricatura do autismo que a mídia encarrega-se de propagar (BOSA, 2002b, p. 1).

O aluno com TEA ainda é visto por muitos professores, como alguém impossibilitado de criar um vínculo afetivo, de mostrar carinho, embora estudos apontados por Bosa (2002b) encontrem evidências de que crianças com autismo desenvolvem comportamentos de apego em relação aos pais, mesmo que de uma forma não convencional. Pensando assim é que se propôs investigar os vínculos de apego entre professor e aluno.

Justifica-se esta pesquisa, em primeiro lugar, pela necessidade prática, que emerge da própria escola, na qual se atua como professora, em desenvolver estratégias de atuação com os alunos TEA. Essa justificativa pode ser verificada nas atas de reuniões pedagógicas, mais especificamente na reunião do dia 09/10/2019, momento em que foi convidada uma professora do Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolin de Moura¹ para uma conversa e esclarecimentos acerca do tema. Durante a reunião, as professoras da escola se mostraram angustiadas diante do ingresso de alunos com TEA na escola, sem saber como lidar com essas crianças. Este fato evidencia a necessidade de momentos de formação para a proposição de ações que possam subsidiar o trabalho docente direcionado para a inclusão de pessoas com deficiência.

Uma segunda justificativa para realização desta pesquisa é sua relevância social, visto os desafios que a inclusão escolar de alunos com TEA impõe aos professores e aos alunos com TEA, diante da convivência em uma sociedade, em que ainda se proferem discursos acerca da impossibilidade de convivência em coletividade da pessoa com TEA, que rotulam e limitam a pessoa ao grau da deficiência que possui, falas que identificam a criança com deficiência como alguém

¹ Criado em 2014, no município de Pelotas, uma instituição focada em atender crianças com TEA.

² Levantamento realizado entre 22 e 24 de março de 2020.

³ Endereço eletrônico: http://www.scielo.org/php/index.php?lang=pt_ Esta base foi escolhida pela

que atrapalha a aprendizagem das outras. Discursos que acabam estigmatizando o aluno com TEA como alguém incapaz de se apegar, de conviver e aprender em coletividade. Estigma segundo Taveira (2020) “é um atributo que pode ou não ser visualizado, que aponta deficiência no indivíduo e o desqualifica perante a comunidade, resultando em atitudes discriminatórias”. É por meio da pesquisa científica, produzindo conhecimento teórico acerca das possibilidades das pessoas com TEA, que se entende como possível produzir argumentações que desmantelem as concepções acerca desse alunado.

Em terceiro lugar, justifica-se esta pesquisa por sua relevância científica, considerando o baixo número de estudos no contexto escolar do Brasil propostos a investigar a importância do desenvolvimento do apego entre professor e alunos com TEA. Esta constatação foi verificada com o levantamento² que se fez em algumas bases de divulgação científica.

Realizou-se um levantamento de produções científicas que tratassem de estudos relacionados ao desenvolvimento do apego entre alunos com TEA e professores. A pesquisa foi feita nas seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO)³, Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴ e na revista “Autism and Developmental Disorders”⁵. Nas bases SciELO e no Banco de Teses da Capes usou-se as seguintes palavras e expressões para a realização dos levantamentos (que não são palavras-chave de estudo, mas expressões que auxiliaram a localizar estudos): “autismo apego Vygotski”. Não foi utilizado nenhum recorte temporal, visto que foram encontrados um número pequeno de trabalhos (SciELO 1 e no Banco de Teses da Capes 4), não sendo assim viável fazer algum recorte.

² Levantamento realizado entre 22 e 24 de março de 2020.

³ Endereço eletrônico: http://www.scielo.org/php/index.php?lang=pt_ Esta base foi escolhida pela possibilidade de *download* dos artigos disponíveis, por ser uma base confiável e por abranger uma vasta coleção de periódicos científicos brasileiros, além de contar com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que avalia constantemente as revistas vinculadas a esse meio.

⁴ Endereço eletrônico: http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/_ Esta base foi escolhida por ser uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil os trabalhos de investigação no âmbito do *stricto sensu* do Brasil e por buscar promover o fortalecimento dos programas de pós-graduação no Brasil por meio da democratização do acesso online à informação científica internacional.

⁵ Endereço eletrônico: https://psyjournals.ru/en/autism/_ Esta base foi escolhida a fim de apresentar um periódico que tratasse mais especificamente do TEA, ao mesmo tempo em que se procurou conhecer algumas das pesquisas que estão sendo realizadas fora do Brasil. Priorizou-se a revista Russa e não outras com mais visibilidade, pelo fato de que um dos autores do referencial teórico-Vygotski – ser de origem russa, assim intentou-se perceber se no país de origem do referido autor, utilizam as ideias dele para o trabalho de alunos com TEA.

Na pesquisa feita na base de dados SciELO o único trabalho encontrado referente a temática foi o de Sanini *et al.* (2008) onde os autores discutem a evidência de comportamentos indicativos de Apego em crianças com TEA, embora não analisem uma postura específica para tal em sala de aula.

No Banco de Teses da CAPES, verificou-se a ocorrência dos seguintes trabalhos, cujas discussões estiveram mais próximas a esta investigação: Sanini (2006), que teve como objetivo da investigação identificar comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo; Santos (2017), com a investigação que objetivou analisar a relação de apego de uma criança com TEA, seus pares e professoras no contexto inclusivo da educação infantil; Santos (2014), por meio de estudo com objetivo de conhecer como os profissionais da Educação Infantil de uma rede municipal do estado de São Paulo lidam com uma criança com autismo, levantando os desafios e as possibilidades de sucesso na prática pedagógica, e analisando as adaptações na perspectiva da educação inclusiva; Mattos (1996), cujo objetivo de pesquisa foi analisar o afeto e a cognição de autistas sob a perspectiva da teoria da mente.

Na revista *Autism and Developmental Disorders* realizou-se uma busca em todos os artigos publicados e disponibilizados digitalmente. A busca foi feita por meio da leitura de cada um dos resumos disponibilizados. De todos os trabalhos publicados neste veículo científico, encontrou-se alguns que tratam da estruturação de ambientes para receber o aluno com TEA (ZAGUMENNAYA, VASILYEVA, KISTEN e PETROVA, 2018; STEINBERG e VOSKOV, 2018; RAKHMANINA, 2017), outros trabalhos que descrevem algumas práticas desenvolvidas em sala de aula com alunos com TEA (PAVLOVA e KHOTYLEVA, 2015, 2016, 2017 e 2018; BALOBANOVA, 2018; ADELOVA e DYBOSHINA, 2018; BERESLAVSKAYA, 2017; ULIANOVA e ULIANOV, 2015) e, ainda, alguns que tratam das relações entre professor e aluno com TEA, e de como desenvolver um trabalho de cooperação entre ambos (VLASOVA, 2016; MUSAEVA, 2015). Embora possam ser utilizados como referências, nenhum deles trata, especificamente, do que propõe esta pesquisa. Essa observação evidencia a necessidade de explorar essa temática, e também auxilia a justificar a relevância da pesquisa para a Educação.

A necessidade de estudos nessa área pode ser verificada, pelo que as poucas pesquisas já existentes apontam:

O investimento na produção de estudos que busquem analisar os benefícios da convivência entre grupos heterogêneos desde a primeira etapa da Educação Básica, principalmente, os benefícios proporcionados pela inclusão correlacionada (ou não) com o estabelecimento de relações de apego, é de fato, relevante, levando em consideração, inclusive, o tímido investimento de pesquisas com estas temáticas produzidas por pesquisadores da área da Educação (SANTOS, 2017, p. 142).

Para Santos (2017) estudos que investiguem as relações de apego em crianças com TEA, auxiliam a combater crenças referentes às possibilidades de desenvolvimento e as incapacidades associadas a essas crianças “fornecendo evidências de que é possível o estabelecimento de relações de apego no contexto escolar [...] e nos ajudam a compreender a escola como espaço de convívio entre as diferenças” (SANTOS, 2017, p. 143).

Descritos objetivo, motivações e justificativas para a realização da pesquisa, este Relatório Crítico-Reflexivo está assim apresentado: No segundo capítulo, discorre-se sobre o aluno com TEA, aborda-se os antecedentes históricos e a construção do termo TEA, o DSM-5 e o que este manual aponta a respeito da condição, verificam-se algumas concepções para o trabalho com alunos com TEA na escola e, ao fim deste capítulo, tratam-se de algumas noções propostas pela defectologia de Vygotski⁶.

No terceiro capítulo aborda-se a temática do apego, os principais resultados de pesquisas a respeito do tema, conceitos com base na teoria do apego de Bowlby (1989) e a classificação feita por Ainsworth (1978 *apud* BOWLBY, 1989), trata-se da relação de apego entre aluno e professor e sobre a contribuição do apego para o processo de aprendizagem de alunos com TEA.

No quarto capítulo são indicados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, o método utilizado na intervenção, os sujeitos participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados para avaliação, e por último o cronograma da pesquisa.

No quinto capítulo, discussões dos dados e a análise interpretativa, são apresentados os dados coletados tratados a partir da análise textual discursiva, bem como as duas categorias emergentes da análise textual discursiva que são: “A criança com deficiência na escola de Educação Infantil” e “O Apego e o TEA”. Essas categorias são apresentadas como metatexto analítico, que representam o conjunto

⁶ Por encontrarmos diferentes grafias para o sobrenome, adotou-se a escrita do sobrenome de Vygotski com y seguido de i. Quando foram feitas citações diretas de obras se manteve a escrita contida na obra.

das compreensões e teorizações, obtidas pela pesquisadora acerca da realidade investigada.

Ao final são exibidas as considerações finais da pesquisa, que indicam, o apego como um vínculo que auxilia na inclusão de alunos com TEA, bem como, também são indicadas algumas posturas pedagógicas do professor, que podem auxiliar na construção de um vínculo de apego entre professor e aluno com TEA. Posteriormente são indicadas as referências utilizadas para embasar o estudo. Os apêndices, que trazem os termos de autorizações, e as pautas de observação e de entrevistas.

2 O ALUNO COM TEA

Este capítulo apresenta uma breve revisão de algumas das compreensões teóricas a respeito do TEA. Essas compreensões relacionam-se: aos antecedentes históricos da construção do termo; a abordagem do TEA no DSM-5; as concepções para o trabalho com alunos autistas na escola, bem como algumas noções propostas pela defectologia de Vygotski.

2.1 Alguns antecedentes históricos: do “autismo” ao DSM-5

Pretende-se apresentar uma breve introdução de como foi sendo construído o termo TEA. Concorde-se com Bosa (2014), quando a autora defende a necessidade de que o professor conheça os principais aspectos teóricos: “[...] defende-se que o professor conheça as discussões sobre terminologias, critérios e definições diagnósticas” (BOSA, 2014, p. 43). Dessa forma será feito um breve resumo de como foi sendo construído, ao longo dos anos, a definição que se tem a respeito do TEA.

O termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Bleuler⁷, para referir-se a perda de contato com a realidade e a consequente dificuldade ou impossibilidade de comunicação (BELISÁRIO; CUNHA, 2010). Posteriormente, em 1943, Leo Kanner⁸, ao observar onze crianças, percebeu a dificuldade que demonstravam em relacionar-se com as pessoas em determinadas situações. De acordo com suas observações: as relações sociais e afetivas eram marcadas por uma espécie de solidão; alguns casos com ausência de linguagem, em outros com a

⁷ Eugen Bleuler, professor da Universidade de Zurique e diretor do Asilo Burghölzli em Zurique. No início do século XX usou o termo autismo pela primeira vez para descrever um sintoma da esquizofrenia (COHMER, 2014).

⁸ Médico Psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos da América. Leo Kanner publicou “Distúrbios autísticos de contato afetivo” em 1943 na revista *Nervous Child*. Este artigo descreveu os casos de onze crianças com autismo. Kanner descreveu o comportamento e a educação de cada criança, com idades entre dois e oito anos, bem como a formação educacional dos pais das crianças, descreve a preocupação de cada criança com objetos, repetições monótonas, insistência na consistência e deficiências de linguagem, entre outros comportamentos, também a vida em casa da criança, o histórico socioeconômico e educacional dos pais e as principais queixas dos pais sobre o comportamento de seus filhos. Muitos psicólogos infantis usaram essas observações para ajudá-los em seus diagnósticos. Os cientistas citam o artigo de Kanner como a primeira descrição do autismo como um conceito único de doença distinto da esquizofrenia. Um dos artigos mais citados sobre autismo no século XX, este foi o primeiro a demarcar a síndrome de Kanner, que mais tarde chamou de autismo infantil (COHMER, 2014).

presença de ecolalia⁹; observou a necessidade de manter uma estabilidade no ambiente e uma rotina; uma capacidade acentuada em memorizar; hipersensibilidade a certos ruídos; e algumas dificuldades com a alimentação (BELISÁRIO; CUNHA, 2010). Kanner identificou “um ‘fechamento autístico extremo’ que levava a criança a negligenciar, ignorar ou recusar tudo o que vinha do exterior” (BOSA, 2002b, p. 2, grifo do autor). De acordo com Suplino (2005) essas crianças estavam sempre distanciadas das outras, e utilizavam os objetos e brinquedos de uma maneira não funcional.

Em 1944, Hans Asperger, em uma clínica pediátrica universitária de Viena, descreveu alguns casos de crianças atendidas. Publicou, então, suas observações intituladas “[a] psicopatia autista na infância” (BELISÁRIO; CUNHA, 2010). Entre aquilo o que ele observou, estavam: limitações nas relações sociais e afetivas; diferentes expressões comunicativas, alterações acústicas da fala, uma comunicação restrita; compulsividade e obsessão; e o fato de guiar-se de uma forma alheia ao meio (BELISÁRIO; CUNHA, 2010), o comprometimento orgânico, a dificuldade em fixar o olhar durante situações sociais, um olhar periférico e breve, uma peculiaridade nos gestos, uma fala monótona, uma forma ingênua e inapropriada de se aproximar das pessoas e a dificuldade dos pais em detectar os comprometimentos antes dos três anos da criança (BOSA, 2002b).

Diante das observações feitas por Asperger e Kanner, ambos os autores utilizaram o termo autismo para identificar a condição dessas crianças (SUPLINO, 2005; BOSA, 2002b)

Coincidentemente, ambos empregaram o termo autismo (inicialmente na forma de adjetivo - distúrbio autístico do contato afetivo para Kanner e psicopatia autística para Asperger, e mais tarde na de substantivo – autismo infantil precoce; Kanner, 1944) para caracterizar a natureza do comprometimento [...]. Tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas caracteriza-se, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com os outros de modo espontâneo e recíproco (BOSA, 2002b, p. 4-5).

Por muito tempo, o autismo foi visto como psicose ou esquizofrenia (BOSA, 2002b; SUPLINO, 2005; BELISÁRIO; CUNHA, 2010), somente a partir da década de

⁹ A ecolalia pode ser definida como um distúrbio caracterizado pela repetição daquilo que a própria criança acabou de dizer ou pelo o que seu interlocutor falou há pouco tempo. O pequeno repete sistematicamente a sequência proferida, de forma não espontânea. Fonte: <https://institutoneurosaber.com.br>

1980, o autismo passa a fazer parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Tanto o CID-10 quanto o DSM-IV estabeleciam como critério para o transtorno autista o comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos (BOSA, 2002b).

A psiquiatra inglesa Lorna Wing fez uma crítica a divisão em subgrupos que esses sistemas (CID -10 e DSM-IV) faziam, a National Autistic Society britânica adota então, a noção de “Espectro Autista” de Lorna Wing, para designar déficits qualitativos na denominada tríade de comprometimentos, ou seja, interação social, comunicação, comportamentos repetitivos e estereotipados (BOSA; 2002b). Essas três características, que foram chamadas por Wing e Gould (1979) de “tríade” ao aparecerem juntas caracterizam o autismo: “a Tríade é responsável por um padrão de comportamento restrito e repetitivo, mas com condições de inteligência que podem variar do retardo mental a níveis acima da média” (MELLO, 2007, p. 16).

Um indivíduo com essas características, hoje, pode ser diagnosticado com TEA. Utilizando as palavras de Gadia (2006, p. 423) hoje pode-se dizer que “o autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, que é definido de um ponto de vista comportamental, que apresenta etiologias múltiplas e que se caracteriza por graus variados na gravidade”.

Conforme aborda o DSM-5, o manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM) elaborado pela American Psychiatric Association, nele contém a classificação e os critérios diagnósticos dos transtornos mentais “o DSM se propõe a servir como um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar o diagnóstico preciso e o tratamento de transtornos mentais” (APA, 2014, p. 41), na última edição desse manual (APA, 2014), o TEA está classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, estes transtornos são caracterizados “por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (APA, 2014, p. 31). Segundo o manual, o TEA

[...] caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

O material indica que as características essenciais do TEA são o prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Destaca-se que é indicado que “manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*” (APA, 2014, p. 53, grifo do autor).

Consta no manual (APA, 2014, p. 56) que “muitas crianças pequenas com desenvolvimento normal têm fortes preferências e gostam de repetição (p. ex., ingerir os mesmos alimentos, assistir muitas vezes ao mesmo filme)”, e que em pré-escolares, o que inclui os estudantes para os quais esta pesquisa se direciona, “pode ser difícil distinguir padrões restritos e repetitivos de comportamentos, diagnósticos do transtorno do espectro autista”. A frequência e a intensidade do comportamento é que vão servir de evidência clínica para o diagnóstico (APA, 2014).

De acordo com o DSM-5 (APA, 2004, p. 56) “[o]s sintomas são frequentemente mais acentuados na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar”, em contrapartida os ganhos também são mais frequentes nessa faixa etária, “com ganhos no desenvolvimento sendo frequentes no fim da infância pelo menos em certas áreas (p. ex., aumento no interesse por interações sociais)”.

Especifica-se no manual que a pessoa com TEA tem prejuízos na comunicação e na interação social, o uso da linguagem para comunicação social recíproca é prejudicado, também é identificado déficits na reciprocidade socioemocional, a pessoa com TEA pode apresentar pequena ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais e de compartilhar emoções, o que é característico da condição (APA, 2014).

As pessoas com TEA apresentam prejuízos na atenção compartilhada, verificado pela falta do gesto, ou dificuldade para seguir, apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com outros, faz uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual, gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala (APA, 2014).

As considerações sobre a pessoa com TEA apontadas no DSM-5, podem contribuir para se pensar uma proposta de trabalho pedagógico, direcionada a esse público. O manual não traz nenhuma proposta pedagógica, mas aponta condições específicas da pessoa com TEA, o que pode servir para embasamento do trabalho pedagógico.

Conhecer os aspectos clínicos do TEA parece fundamental para o professor, para que possa conhecer melhor o seu aluno e elaborar propostas pedagógicas adequadas para o aprendizado do conteúdo, para a melhor organização das atividades em sala de aula, e para a elaboração de propostas de avaliação.

Agora já compreendendo do que se trata clinicamente o TEA, o foco do próximo subcapítulo é apresentar algumas propostas pedagógicas para o trabalho com esse aluno, para tal alguns autores são selecionados, cientes de que não se esgotam as possibilidades pedagógicas com essas referências.

2.2 Proposições para o trabalho com alunos TEA

Neste subcapítulo busca-se apresentar algumas proposições feitas por diferentes autores (BOSA, 2002b; CAMARGO *et al.*, 2015; KUBASKI, POZZOBON E RODRIGUES, 2015; Klin, 2006; GAYATO, 2018; SUSSMAN, 2004; LOURENCETI, 2015; MELLO, 2007), para o trabalho em sala de aula com alunos com TEA.

Percebe-se a importância de salientar o que diz Bosa (2002b, p. 5) “que a noção de uma criança não comunicativa, fisicamente isolada e incapaz de mostrar afeto, não corresponde às observações atuais nos estudos nessa área”. Alguns estudos recentes citados por Bosa (2002b) apontam que muitas vezes a *ausência de respostas* das crianças deve-se à falta de compreensão do que está sendo exigido e não de uma atitude de isolamento e recusa proposital. O *isolamento social*, inclusive do convívio com parentes e amigos muitas vezes é resultado da sobrecarga de tarefas; da dificuldade em compreender o que acontece com as crianças, em especial da falta de linguagem com finalidades comunicativas; dos rituais e estereotípias, que são fontes frequentes de queixa e dor, por parte das famílias (BOSA, 2002b).

De acordo com pesquisa realizada por Camargo *et al.* (2015), os principais desafios apontados pelas professoras no processo de inclusão de alunos com TEA foram a implementação de uma rotina, a dificuldade de comunicação entre professor e aluno, problemas de socialização do aluno com TEA e seus colegas, dificuldades em saber que práticas pedagógicas podem ser eficazes para o aluno com TEA e como agir diante do comportamento imprevisível, por vezes agressivo, de recusa em fazer as atividades, ou seguir rotinas e regras. Diante dos desafios apontados pelos professores, Camargo *et al.* (2015) produziram um material que fornece

recomendações baseadas cientificamente, para auxiliar na inclusão de alunos com TEA, minimizando as dificuldades encontradas no ambiente inclusivo. São sugeridas práticas que proporcionem ao professor desenvolver sua aula e incluir o aluno com TEA.

De acordo com Bosa (2002b), a forma como as crianças com TEA *comunicam suas necessidades e desejos* não são muitas vezes compreendidas, porque adotamos um sistema de comunicação convencional. “Um olhar mais cuidadoso e uma escuta atenta, permitem-nos descobrir o grande esforço que essas crianças parecem desprender para lançar mão de ferramentas que as ajudem a serem compreendidas” (BOSA, 2002b, p. 11).

Algumas estratégias que facilitam a *comunicação* segundo Camargo *et al.*, (2015) são: planejar e criar oportunidades em que o aluno sinta necessidade de comunicar-se, utilizar estratégias de ensino incidental, contextualizar a fala do aluno, empregar uma linguagem simples, clara e objetiva, uma fala devagar e pausada com o auxílio de recursos visuais para caracterizá-la, repetição e modelagem da fala do aluno, utilizar recursos para aquele aluno que tem uma comunicação não verbal.

Para Sussman (2004) em se tratando de comunicação, devem-se *dar motivos para a criança querer comunicar-se*, “ponha as coisas preferidas dele à vista, mas fora do alcance” (p. 68), brinquedos que necessitem da ajuda de um adulto, “Brinquedos Com Gente são brinquedos difíceis de operar, como aqueles de dar corda, caixas de música e bolinhas de sabão, que incentivam a interação” (p. 70). Deve-se planejar e manipular o ambiente ao redor da criança para estimular a interação e comunicação. Sussman ainda completa, reforçando o que Camargo *et al.* (2015) orienta, é necessário falar pouco e devagar, simplificando o que se diz, usando sentenças e nomes curtos e claros, fazer pausas entre as palavras e frases, enfatizando palavras chaves, demonstrando com objetos reais, ações, gestos ou figuras. Para a autora implementação de *rotinas diárias* auxiliam a criança a entender o que a cerca, e as ajudas visuais são boas aliadas, podem ajudar a criança a entender a informação e se expressar:

Todos nós dependemos de Ajudas Visuais – calendários, agendas diárias, sinais de rua – para entender o mundo e organizar nossas vidas As Ajudas Visuais [...] procuram diminuir a confusão [...], dando-lhe informações de um jeito mais fácil de entender. Ajudas Visuais também dão [...] outra maneira de se expressar e, quando começar a falar, lembrá-lo do que dizer. Há muitas maneiras de usar as Ajudas Visuais: Painéis de Opções permitem que [...] inicie e responda uma conversa, as Agendas de Figuras ajudam a

entender o que vai acontecer e os Cartões de Dicas e as Histórias Pessoais sugerem o que dizer e fazer sem sua ajuda. As Ajudas Visuais ajudam a todos nós e nos mantêm mais calmos e relaxados (SUSSMAN, 2004, p. 257).

A necessidade de implementação de uma rotina e da utilização de um recurso visual para situar o aluno, também é orientada por Camargo *et al.*, 2015, que salientam ser uma característica importante e que tem implicações para as práticas pedagógicas adotadas no ambiente inclusivo:

[...] é que pessoas com autismo compreendem a informação visual de modo muito mais eficaz do que a verbal, por exemplo. Em diferentes níveis, há dificuldades no pensamento abstrato, em lembrar instruções verbais longas e não relacionadas ao contexto. Por isso, a utilização de recursos visuais e concretos é primordial para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA (CAMARGO, *et al.* 2015).

Sussman (2004) aponta a importância de saber o que a criança gosta e o que ela não gosta, de perceber e entender de que forma e que artifícios utiliza para comunicar-se. A autora afirma que as ações das crianças podem demonstrar isso, *conhecendo as preferências* sensoriais será mais fácil entender o comportamento, cada criança aprende de uma maneira, uns utilizam mais a visão, outros a audição, ou o toque, é necessário entender o estilo de aprendizagem da criança. Para Sussman (2004) tendo essas informações o adulto deve utilizar as preferências e o estilo de aprendizagem da criança para alcançar as metas estipuladas, estas devem ser estabelecidas de acordo com o estágio de comunicação da criança.

Em se tratando das *dificuldades pedagógicas*, algumas sugestões que os autores dão são: observar o ambiente de sala de aula e remover as fontes de distração, posicionar o aluno perto da mesa da professora para que seja facilitada a observação da professora e também a criação de um vínculo entre ambos, deixar claro e explícito o que deseja que o aluno faça, esclarecer visualmente e mostrar exemplos do que deseja que ele faça, ensinar de forma gradual e por partes, reconhecer os conhecimentos prévios do aluno, as atividades devem sempre alcançar o nível de compreensão da criança, exercícios curtos, enunciado claro, exemplos em forma de desenho, variar atividades com sequências de atividades preferidas preferias e não preferidas, as atividades devem partir do interesse do aluno, permitir que o aluno faça escolhas, avaliar antes e depois, para verificar a eficácia das atividades (CAMARGO *et al.*, 2015).

De acordo com Gayato (2018), para ser possível a aquisição de conhecimento, é necessário que a criança *entenda, aprenda e fixe*. Para *entender*, é necessário mostrar para a criança o que será feito, explicar por meio de figuras, associar informações funcionais; para *aprender* a criança precisa executar a ação, fazer o que foi proposto, mesmo que com ajuda; para *fixar* ela precisa repetir a ação; a criança precisa *generalizar a aprendizagem*, ou seja, precisa realizar o que aprendeu em contextos, ambientes e com pessoas diferentes (GAYATO, 2018).

Klin (2006) aponta algumas habilidades que podem ser exploradas em alunos com TEA: *aprendizados mecânicos, habilidades de memória, solução de problemas visuo-espaciais, tarefas de completar “passo a passo”, tarefas repetitivas, memória verbal e testes de reconstrução visual das partes em um todo*.

No material de Camargo *et al.* (2015) os autores chamam a atenção para a *sensibilidade* do professor “as sugestões devem ser aplicadas de acordo com as características de cada aluno e a sensibilidade do professor” (CAMARGO *et al.*, 2015, p. 7). Característica também observada por Schimidt (2012 p. 180). “Temple é estimulada precoce e intensivamente pela mãe e posteriormente conduzida à escola onde é auxiliada por um sensível professor até a conclusão do ensino médio” O autor está se referindo a Temple Gradin, uma menina que recebe diagnóstico de autismo em meados da década de 50, estimulada pela mãe e posteriormente acompanhada por um professor sensível, idealiza e constrói um dispositivo que foi chamado de *máquina do abraço*¹⁰, conclui PhD em engenharia agropecuária e revoluciona os métodos de manejo do gado. Temple supera as expectativas de todos, daquela época, em relação a uma pessoa com autismo (SCHIMIDT, 2012). E primordial é que se acredite na criança e assim fazer com que eles acreditem em suas capacidades (GAYATO, 2018).

Em se tratando de comportamento, os *comportamentos* adequados devem ser ensinados, através da identificação dos padrões de comportamentos inadequados (CAMARGO *et al.*, 2015). Em se tratando do *brincar* de acordo com Sussman (2004) a criança com TEA precisa ser *ensinada a brincar* de modo convencional ou funcional, para isso é necessário que o adulto escolha os brinquedos apropriados para o que deseja desenvolver com a criança, os

¹⁰ Um dispositivo que a pressiona e imobiliza, gerando uma sensação de tranquilidade que aplaca as crises de ansiedade decorrentes da sua inabilidade no relacionamento social,

brinquedos de causa e efeito e os visuais são mais fáceis de brincar, já os brinquedos de faz-de-conta, como bonecas e casinhas, são mais difíceis de entender, exigem um pouco mais da criança com TEA. Segundo Gayato (2018) é necessário que a criança tenha acesso desde cedo a um *ambiente rico em estímulos*, estímulos ricos em sons, cores e sensações táteis, a realização de atividades que envolvam movimento, ação motora, como o brincar (GAYATO, 2018).

Os autores salientam a importância de observar as fontes de motivação do aluno para que possa ensiná-lo habilidades de interação social, dar instruções explícitas para desenvolverem habilidades e compreenderem contextos sociais, utilizar “História Sociais”, ensino de habilidade social pretendida através de modelagem, com exemplos, vídeos ou encenações, estimular os colegas a procurarem o aluno com TEA, brincadeiras dirigidas com a turma em forma de dramatização (CAMARGO *et al.*, 2015).

Nem todos os autistas mostram *aversão ao toque ou isolamento*, alguns, ao contrário, podem buscar o contato físico, inclusive de uma forma intensa, também existem evidências de que crianças com autismo desenvolvem comportamentos de *apego* em relação aos pais (BOSA, 2002b). Os *olhares* são mais frequentes do que se imagina, o que ocorre é que são breves e, por isso, muitas vezes imperceptíveis. As teorias “sócio cognitivas ajudam-nos a compreender a pouca frequência do olhar: não olham porque não sabem a função comunicativa do olhar para compartilhar experiências com as pessoas” (BOSA, 2002b, p. 12). Quanto ao suposto *desligamento do mundo ao redor*, pesquisas mostram que as crianças reproduzem falas ou atitudes que outras pessoas produziram durante o momento em que elas estavam supostamente “desligadas”. “Julgar que a criança realmente fica alheia, restringe a motivação para aproximar-se dela e investir no seu potencial para ‘registrar’ o que ocorre ao seu redor” (BOSA, 2002b, p. 13, grifos do autor).

A neuropsicóloga Lourenceti (2015) cita algumas orientações a professores para o *manejo comportamental* em sala de aula, entre elas estão o uso de instruções claras, diretas e simples, o uso de estímulos visuais para o estabelecimento de rotina e instruções, o ensino de comportamentos para segmento de regras, estímulo para desenvolver a autonomia e a independência, controle de estímulos antecedentes e consequentes para facilitar a emissão de comportamentos adequados, uso de avaliação da funcionalidade do comportamento.

Segundo a neuropsicóloga a essência está no professor, que deve:

Ter conhecimento teórico atualizado sobre os transtornos deste aluno;
 Ter conhecimento prático sobre o aluno;
 Estabelecer um canal de comunicação com o aluno;
 Ter tolerância à frustração, persistência e consistência;
 Orientar as famílias dos alunos e trabalhar em parceria;
 Ter sensibilidade;
 Ser afetuoso;
 Firme;
 Seguro;
 Emocionalmente estável;
 Assertivo;
 Organizado;
 Sereno;
 Entusiasmado (LOURENCETI, 2015, p.55).

Mello (2007) também sugere algumas orientações para professores, educadores e cuidadores que lidam com crianças com TEA, para a autora além de da necessidade dos profissionais verificarem com frequência o acompanhamento que o aluno está tendo da aula é aconselhável que o aluno:

1. Sente o mais próximo possível do professor.
2. Seja requisitado como ajudante do professor algumas vezes.
3. Use agendas e calendários, listas de tarefas e listas de verificação.
4. Seja ajudado para poder trabalhar e concentrar-se por períodos cada vez mais longos.
5. Seja estimulado a trabalhar em grupo e a aprender a esperar a vez.
6. Aprenda a pedir ajuda.
7. Tenha apoio durante o recreio onde, por exemplo, poderá dedicar-se a seus assuntos de interesse, pois caso contrário poderá vagar, dedicar-se a algum assunto inusitado ou ser alvo de brincadeiras dos colegas.
8. Seja elogiado sempre que for bem sucedido (MELLO, 2007, p. 30).

Bosa (2002b) afirma a necessidade do trabalho em equipe e o respaldo na pesquisa “antecipo que nenhum modelo teórico, sozinho, explica de forma abrangente e satisfatória a complexidade dessa síndrome” (BOSA, 2002b, p. 13). Diante da provável falta de conhecimento, sobre o TEA e de pesquisas como as mencionadas, percebe-se que muitas crianças com TEA estão frequentando a escola, mas de fato não estão incluídas, não conseguem que o seu direito a aprendizagem seja respeitado, segundo Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015, p. 2):

Devido à heterogeneidade da condição, os alunos com TEA são muito diferentes entre si, e exigem dos professores que as adaptações ou abordagens de ensino não sejam centradas nas características do transtorno, mas nas habilidades e dificuldades singulares de cada sujeito. Logo, cada profissional deve apropriar-se de conhecimentos a respeito do

transtorno para conhecer melhor esse aluno a fim de gerar práticas educacionais propiciadoras do desenvolvimento das suas habilidades.

Diante das proposições feitas por esses autores, entende-se que a criança com TEA tem suas especificidades, assim como qualquer outra criança, mas o transtorno não a impede de aprender, só é necessário que se pensem estratégias de ensino que a auxiliem na construção de novas aprendizagens. Ao professor cabe ter o olhar atento à demanda de seus alunos, para que possa de fato cumprir o papel de mediador da aprendizagem. O aluno com TEA precisa ser compreendido, para isso é necessário o professor ter conhecimento sobre o TEA (BOSA 2002b), fazer adaptações e abordagens que sejam centradas nas habilidades e dificuldades do aluno e não no transtorno (KUBASKI, POZZOBON e RODRIGUES, 2015).

De acordo com Bosa (2002b), um dos entraves na questão da aposta na educabilidade da criança é o desconhecimento da relação entre desenvolvimento social e cognitivo, ou seja, o reconhecimento por parte dos professores de que não há dissociação do social com o cognitivo. Segundo a autora, a noção de que o desenvolvimento social é a base da cognição e da linguagem, ainda parece ser pouco reconhecida na formação de professores. De acordo com Bosa (2014, p. 47) “noções semelhantes são encontradas na perspectiva Vygotskyana, na qual a aprendizagem e o desenvolvimento são processos intrinsecamente relacionados e atuam por meio de um processo dialético” A autora ainda compreende que:

[a] aprendizagem escolar desencadeia vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas, em seu ambiente. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. As situações de interação social assumem papel decisivo, pois são concebidas como um espaço simbólico gerador de conhecimentos, de apropriação de significados e de construção de subjetividades, em outras palavras, são geradores de pensamento abstrato (BOSA, 2014, p. 46).

A partir daquilo o que Bosa (2002b; 2014) indica para o estudo sobre a criança com TEA, considera-se que é fundamental chamar a atenção para alguns dos aspectos principais da teoria de Vygotski, aqueles que se mostraram ser oportunos para o desenvolvimento desta pesquisa-intervenção.

2.3 A defectologia de Vygotsky e algumas noções teóricas para o trabalho com o aluno com TEA

Este subcapítulo aborda algumas noções contidas na defectologia de Vygotski. Embora Vygotski nunca tenha estudado o autismo, há muitos dos seus escritos que tratam sobre as deficiências e suas contribuições podem ser relevantes para se pensar a atual educação de crianças com deficiência, o que inclui a educação escolar de alunos com TEA. Os seus estudos sobre a questão da deficiência foram feitos por meio de sua defectologia, que será tratada a seguir. De maneira geral e introdutória, para Vygotski (1997), as maiores dificuldades que enfrentam as crianças com deficiências não são as biológicas, mas, sim, as de cunho social: “Absolutamente todas las peculiaridades psicológicas del niño deficiente tienen en su base un núcleo no biológico, sino social” (p. 81), que segregam e excluem, impossibilitando assim que a criança se desenvolva socialmente e conseqüentemente psicologicamente e cognitivamente. O autor ainda indica que “[e]l defecto orgánico se realiza como anomalía social de la conducta” (VYGOTSKI, 1997, p. 73).

Como definir a defectologia de Vygotski? Pode-se começar com a proposição do próprio autor, que definiu a defectologia como “la rama del saber acerca de la variedad cualitativa del desarrollo de los niños anormales, de la diversidad de tipos de este desarrollo” (VYGOTSKI, 1997, p. 37). Para o autor, a defectologia trata dos diferentes níveis de desenvolvimento, especificamente do desenvolvimento de crianças com algum tipo de deficiência (VYGOTSKI, 1997). Gindis (2003, p. 200) explica que:

[d]efectologia é o termo que reflete a área de pesquisa e prática de Vygotsky que é relevante para a educação especial contemporânea e a psicologia escolar. O termo em si parece bastante degradante. [...] este termo não sobreviveria a uma discussão científica no mundo ocidental hoje porque carrega muitas conotações negativas em relação aos indivíduos com deficiência. Ironicamente, o tom negativo do termo em si não está de forma alguma presente na atitude inspiradora e positiva dos textos de Vygotsky. A palavra defectologia (ou defectology na transliteração em inglês) significa literalmente o estudo do defeito.

De acordo Giest (2018, p. 337), a defectologia tradicional [antes da entrada de Vygotski como pesquisador influente] preocupava-se apenas com as funções biológicas: “[...] child has to train first of all the “healthy” senses in order to compensate the biological deficits”¹¹. Vygotski, que queria explicar os fenômenos

¹¹ [...] a criança precisa treinar antes de tudo [...] sentidos “saudáveis” para compensar os déficits biológicos.

psicológicos, considerava que não eram apenas defeitos físicos, mas desvantagens socialmente determinadas. Vygotski reconhecia que as deficiências humanas eram impactadas principalmente por:

[...] mediating effects: disabled children are hindered in participating in social life, work, play and learning activity by separation in order to look after their “special needs” in a better way. This is why biological deficits (“defects”) affect psychological not directly but in a more indirect way, thus depriving the individual of integration into the particular social activity that causes human psychological development (GIEST, 2018, p. 337)¹².

Para Giest (2018), a concepção Vygotskiana de defectologia tem muito em comum com o conceito recente de inclusão, porque, a falta de inclusão no cotidiano, nas atividades sociais e na vida cultural é a razão para a ocorrência da criança com deficiência e não os “defeitos” biológicos, erroneamente tomados como causas. Concorda-se com Neto e Leal (2013, p. 89), quando afirmam que

O desenvolvimento da defectologia soviética contribuiu em alto grau com o incremento de áreas como a Pedagogia, a Psicologia e inclusive a Filosofia como indicou o filósofo Evald V. Ilienkov. Por isso conhecer, sua história, em sua gênese e desenvolvimento, pode contribuir para mais e maiores avanços ou mesmo para o resgate da origem de categorias e/ou soluções que há tempos foram esquecidas ou abandonadas.

Antes de Vygotski, os problemas das pessoas eram considerados pela defectologia somente do ponto de vista quantitativo: com a ajuda desses métodos se determinava o grau de insuficiência intelectual, o que não caracteriza a deficiência nem a estrutura interna da personalidade (VYGOTSKI, 1997). Deste modo, instalou-se uma “crisis benéfica” (VYGOTSKI 1997, p. 12), ou seja, a luta contra o enfoque quantitativo da defectologia. Vygotski defendeu, então, a tese de que “[e]l niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetâneos normales, sino desarrollado *de outro modo*” (VYGOTSKI 1997, p. 12, grifo do autor). O conjunto da estrutura orgânica, psicológica, o tipo de desenvolvimento e a personalidade, distinguem a criança com deficiência daquela considerada “normal”, não as proporções quantitativas que consideram exclusivamente um crescimento e aumento das funções orgânicas. A criança com deficiência não é uma criança menos desenvolvida que aquela dita

¹² [...] efeitos mediadores: crianças com deficiência são separadas, impedidas de participar da vida social, trabalho, lazer e atividade de aprendizado, a fim de cuidar melhor de suas “necessidades especiais”. É por isso que os déficits biológicos (“defeitos”) afetam psicologicamente não diretamente, mas de uma maneira mais indireta, privando assim o indivíduo da integração na atividade social específica que causa o desenvolvimento psicológico humano.

“normal”, somente se desenvolve de outra maneira, por outros caminhos (VYGOTSKI, 1997).

Assim a defectologia moderna [com a inclusão de Vygotski] vai se constituindo:

La defectologia pose e su propio y particular objeto de estudio; debe dominado. Los procesos del desarrollo infantil -que ella estudia- presentan una enorme diversidad de formas, una cantidad casi ilimitada de tipos diferentes. La ciência debe dominar esta peculiaridad y explicarla, establecer los ciclos y las metamorfosis del desarrollo, sus desproporciones y centros mutables, descubrir las leyes de la diversidad. Se plantean, además, problemas prácticos: como dominar las leyes de este desarrollo (VYGOTSKI, 1997, p.14).

De acordo com Nuernberg (2008) algumas das ideias do autor, a respeito do desenvolvimento e a educação da pessoa com deficiência, são: um enfoque qualitativo a respeito da deficiência; uma deficiência primária de ordem orgânica e uma deficiência secundária que engloba as consequências psicossociais da deficiência; a compensação social da deficiência; uma intenção de superar as limitações com base em instrumentos artificiais.

Para melhor entender seu pensamento, Selau (2013) sugere estudar as obras de Vygotski de acordo com as três fases que podem ser identificadas ao longo da escrita do autor. Essa divisão por fases não significa que ideias de uma fase não apareçam em outras, somente que a cada fase o autor dá mais ênfase em certos conceitos do que outros que vão sendo aprimorados ao longo de seus estudos. De acordo com Selau (2013) com base no trabalho de Van der Veer e Valsiner (2006) o pensamento de Vygotski em sua defectologia pode ser dividido em três fases:

Primeira fase entre 1924 e 1925 – destaca a importância da educação social – caracterizada por dar importância a educação social de crianças com deficiência (VEER e VALSINER, 2006).

Segunda fase 1927 – inspirado por Adler, traz a possibilidade de compensação e supercompensação – seu ponto de vista sofre uma mudança. Inspirado em Adler, começa a enfatizar a possibilidade de compensação e supercompensação, conhecendo as intenções de uma pessoa pode-se de certa forma prever seu comportamento (VEER e VALSINER, 2006).

Terceira fase 1928 – transição de uma teoria adleriana para uma abordagem histórico-cultural – Nesta fase acontece o rompimento com Adler, e é enfatizado o

pensamento no funcionamento psicológico como um uso de instrumentos (VEER e VALSINER, 2006).

Após estas breves noções introdutórias, questiona-se: a defectologia pode ser útil para a proposição do trabalho pedagógico do com o aluno TEA? De fato, Vygotski não tratou da temática do TEA. Entretanto concorda-se com Stetsenko e Selau (2018, p. 315) quando salientam que a posição de Vygotski é contemporânea e nos permite aprender, questionar e promover uma educação inclusiva.

[...] sua posição (embora não sua terminologia, que precisa de sérias atualizações) é extremamente contemporânea e progressiva, se não radicalmente progressiva, mesmo para os padrões de hoje. Nós aprendemos muito se nos voltarmos a engajar com as ideias de Vygotsky enquanto, ao mesmo tempo, nos esforçamos para interrogá-las e promovê-las em suas próprias zonas de desenvolvimento mais próximo (STETSENKO; SELAU, 2018, p. 315).

De acordo Selau (2013) e Costas e Selau (2018), a defectologia de Vygotski deve ser complementada com as demais proposições do autor e de outros de seus comentadores para o estudo e proposições teórico-práticas direcionadas a pessoas com deficiência.

Retomando a afirmação feita no começo deste subcapítulo [há muitos dos escritos de Vygotski que tratam sobre as deficiências e suas contribuições podem ser relevantes para se pensar a atual educação de crianças com deficiência, o que inclui a educação escolar de alunos com TEA], chamar-se-á a atenção para algumas destas contribuições (e se deixarão outras de lado), aquilo o que se observará mais de perto nesta pesquisa. Estes aspectos serão descritos na sequência.

Vygotski em sua primeira fase entre 1924 e 1925, dá importância a educação social da criança com deficiência, para o autor a deficiência afeta, antes de tudo, a relação com o outro, “cualquier insuficiencia corporal [...] no sólo modifica a relación del hombre con el mundo, sino, ante todo, se manifiesta en las relaciones con la gente. El defecto orgânico se realiza como anormalidad social de la conducta” (VYGOTSKI, 1997, p. 73). O fato de a pessoa possuir uma deficiência acaba interferindo na conduta social da pessoa, pois algumas são vistas e tratadas como um fardo, um castigo, outras com superproteção ou piedade, o que acaba interferindo no desenvolvimento.

Para o autor o ambiente social tem maior influência nos problemas encontrados pelas pessoas com deficiência que propriamente o defeito orgânico. “O defecto físico provoca algo así como una luxación social” (VYGOTSKI, 1997, p. 73),

por causa da deficiência, o ambiente social faz com que as funções de sua existência se reorganizem sobre um novo ângulo, causam dor e processos inflamatórios.

Para Vygotski o desenvolvimento da pessoa com deficiência é o mesmo que a pessoa sem deficiência, o que diferencia é a forma como esse desenvolvimento se dá. “El desarrollo sigue las mismas leyes. La diferencia consiste sólo en el modo en que se desarrollan” (VYGOTSKI, 1997, p. 78). O mesmo ocorre com a educação, “el principio y el mecanismo psicológico de la educación es aquí el mismo que em un niño normal” (VYGOTSKI, 1997, p. 77). A diferença estaria nos mecanismos que a pessoa com deficiência utiliza para chegar a um determinado objetivo.

Para Vygotski as pessoas com deficiência devem ser tratadas e medidas pelo mesmo padrão que as sem deficiência, pois tem a mesma capacidade, embora utilizem estratégias diferentes. O que impede que as pessoas se desenvolvam é a questão social, pela pessoa possuir uma deficiência ela é tratada de forma diferente das outras, as exigências se tornam mais leves, o que afeta o desenvolvimento de suas habilidades e conseqüentemente da aprendizagem. “la anormalidad infantil, en la enorme mayoría de los casos, es producto de condiciones sociales anormales” (VYGOTSKI, 1997, p. 78).

Vygotski entendia que para vencer esse sistema antissocial que era submetido à criança com deficiência, era preciso “ser creado el sistema combinado de educación especial y comum” (VYGOTSKI, 1997, p. 85). O trabalho com outras pessoas poderia ser uma possibilidade de educação, um momento em que é possível se utilizar das formas superiores da colaboração para a educação da pessoa com deficiência:

[...] la posibilidad de participar em um trabajo combinado com personas normales, de valerse de las formas superiores de la colaboración que, eludiendo el peligro del parasitismo, puede servir como momento socialy convertirse em el fundamento de toda a pedagogia de sordos (VYGOTSKI, 1997, p. 87).

O autor quando se refere a cegueira, diz esta ser um estado normal para o cego, ele só sabe que é cego porque os outros o caracterizam assim, “la ceguera es um estado normal y no patológico para el niño ciego” (VYGOTSKI, 1997, p. 79). Desta maneira a pessoa cega deveria ser tratada como as outras pessoas, deve-se ensiná-la, por exemplo, a caminhar na mesma idade que uma criança sem deficiência, e jamais expressar pena diante de sua cegueira.

Tratando da pessoa com “retraso mental”, Vygotski diz que “las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto” (VYGOTSKI, 1997, p. 93). O estigma que a pessoa carrega a coloca em condições sociais diferentes, o que vai interferir em todo o seu desenvolvimento, que acontece de forma diferente, devido as condições que as pessoas com deficiência foram submetidas, e não propriamente a sua deficiência.

No que diz respeito ao processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS), Vygotski (1997) afirma que estas funções tem uma origem social, tanto na filogêneses como na ontogêneses. Na *Filogênesis*, as FPS se formaram durante o período histórico de desenvolvimento da humanidade e tem sua origem na evolução biológica, conforme o biótipo do ser humano ocorre seu desenvolvimento social. Só no processo de vida social coletivo se elaboram e desenvolvem todas as formas superiores de atividades intelectuais próprias do homem (VYGOTSKI, 1997). Na *Ontogêneses*, cada função psíquica aparece no processo de desenvolvimento da conduta. Primeiro, como função da conduta coletiva, como forma de colaboração e interação, como meio de adaptação social, como categoria intersíquica. Segundo, como modo da conduta individual da criança, como meio de adaptação pessoal, como processo interior da conduta, como categoria intrapsíquica (VYGOTSKI, 1997).

Vygotski (1997) entendia que esse desenvolvimento das formas superiores de conduta dá-se pela pressão da necessidade: “Si el niño no tiene necesidad de pensar, nunca pensara” (p. 183), se a criança não é estimulada, não lhe é dado situações em que tenham que resolver problemas, em que tenha que criar estratégias, pensar sobre o assunto, ela não desenvolverá essa habilidade. É preciso criar situações para que a criança aprenda a pensar, assim como efetuar outras tarefas.

[...] si se pregunta de donde nacen, cómo se forman, de que modo se desarrollan los procesos superiores del pensamiento infantil, debemos responder que surgen en el proceso del desarrollo social del niño por medio de la transición a si mismo de las formas de colaboración que el niño asimila durante la interacción con el medio social que lo rodea (VYGOTSKI, 1997, p. 219).

De acordo com Veer e Valsiner (2006, p. 77) para Vygotski “a cooperação com os outros, transcendendo os limites da pedagogia individualista, era a base vital de qualquer pedagogia especial”. E só é possível desenvolver as FPS através do

desenvolvimento cultural, o qual se dá pelo domínio dos meios externos da cultura, ou através da melhoria interior das próprias funções psíquicas:

Solo es posible el desarrollo de las funciones psíquicas superiores por las vías de su desarrollo cultural, siendo indiferente que este desarrollo siga el curso del dominio de los medios exteriores de la cultura (lenguaje, escritura, aritmética) o la línea del perfeccionamiento interior de las propias funciones psíquicas (elaboración de la atención voluntaria, de la memoria lógica, del pensamiento abstracto, de la formación de conceptos, del libre albedrío, etc.) (VYGOTSKI, 1997, p. 187).

A história do desenvolvimento cultural da criança com deficiência permite a proposição da tese: “el desarrollo cultural es la esfera fundamental donde resulta posible la compensación de la insuficiencia. Donde resulta imposible un desarrollo orgánico ulterior, se abre ilimitadamente el camino del desarrollo cultural (VYGOTSKI, 1997, p.187). Quando o educador compreende que, com a incorporação da cultura a criança assimila e adquire algo do exterior, a própria cultura reelabora toda a conduta natural dessa criança e refaz de um modo novo o curso do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

Para Vygotski (1997) os processos superiores do pensamento infantil surgem no processo de desenvolvimento social da criança por meio da transição a si mesmo, das formas de colaboração que a criança assimila durante a interação com o meio social que a rodeia. Para o autor as formas coletivas de interação precedem as formas individuais da conduta, de forma que na conduta coletiva, através da colaboração da criança com as pessoas que as rodeiam, com sua experiência social, nascem as funções superiores intelectuais (VYGOTSKI, 1997).

Como ya se ha dicho, las funciones psíquicas surgidas en el proceso del desarrollo histórico de la humanidad y cuya estructuración depende de la conducta colectiva del niño constituyen el campo que admite en mayor medida la nivelación y atenuación de las consecuencias del defecto y presenta las mayores posibilidades para una influencia educativa (VYGOTSKI, 1997, p. 222).

Assim pode-se perceber a importância da coletividade no desenvolvimento da criança com deficiência. Não é mais viável, isolar essas crianças, em escolas que reforçam sua deficiência, que as impedem de conviver com outros. É em contato com a cultura e com outras crianças sem deficiência que a criança com deficiência pode se desenvolver da melhor maneira: “La educación es más necesaria para el niño retrasado que para el normal -esta es la idea fundamental de toda la pedagogía contemporánea” (VYGOTSKI, 1997, p. 241). Para Vygotski (1997) a educação passa

a ser fundamental para a criança com deficiência, mais do que para a criança “normal”.

[a] raíz de un determinado defecto, aparece en el niño una serie de particularidades que obstaculizan el normal desarrollo de la comunicación colectiva, de la colaboración e interacción de ese niño con las personas que rodean. El apartamiento de la colectividad la dificultad del desarrollo social, a su vez, determina el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores, las cuales, cuando es normal el curso de las cosas, surgen directamente en relación con el desarrollo de la actividad colectiva del niño. (VYGOTSKI, 1997, p. 224).

Então pode-se concluir a partir de Vygotski (1997) que a criança desenvolve suas FPS no convívio social, em contato com as coletividades, ao se excluir a criança com deficiência do convívio social, está se dificultando o desenvolvimento dessas. Para a criança com deficiência é fundamental o processo de escolarização, pois é nesse ambiente que será estimulado seu desenvolvimento social e psíquico. É necessário utilizar caminhos alternativos a fim de promover a participação da criança e desenvolver outros modos de significar o mundo, o aluno precisa ser reconhecido por sua especificidade e capacidades e não por suas limitações, os processos de ensino devem propiciar a aprendizagem para os alunos que possuem alguma deficiência, através do que ele é capaz de realizar e não de suas incapacidades, deve-se investir no que ele é capaz de fazer com ajuda, pois posteriormente o aluno será capaz de realizar tal atividade sozinho.

Em uma tentativa de pensar o trabalho pedagógico do professor com o aluno com TEA a partir de uma abordagem histórico-cultural advinda das concepções Vygotskianas, encontra-se uma outra teoria cujo autor ressalta o fato dela diferir das teorias psicanalistas tradicionais porque rejeita modelos de desenvolvimentos focados em estágios que são substituídos progressivamente por outros, para a Teoria do Apego proposta por Bowlby (1989) as crianças respondem socialmente desde o nascimento, e tem um grupo de caminhos potencialmente abertos para eles, aquele o qual a criança irá percorrer, pode ser influenciado pela interação com o meio ambiente e pela forma como é tratada por seus parceiros.

Procura-se então nesta pesquisa intervenção articular concepções de ambas teorias afim de contribuir teoricamente para a inclusão de alunos com TEA, o que para esta pesquisa pode ser possível através da vinculação entre professor e aluno – visto que não se negam outras maneiras, opta-se aqui por analisar esta em questão –.

3 A TEORIA DO APEGO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O ALUNO COM TEA

Neste capítulo, abordar-se-á o apego, definido com base na Teoria do Apego de Bowlby (1989) e posteriormente classificado por Ainsworth (1978 *apud* BOWLBY, 1989). Ainda, tratar-se-á da relação de apego entre aluno e professor, e sua contribuição para o processo de aprendizagem de alunos com TEA.

3.1 Conceituando e classificando o apego

Estudos iniciais de John Bowlby deram origem às primeiras formulações e aos pressupostos da teoria do apego. O apego, segundo essa teoria, é construído ao longo da primeira infância, através de interações entre a criança e seus cuidadores¹³. Visto desse modo, é fruto de uma relação afetiva entre parceiros. Embora grande parte de sua teoria se detenha na relação de apego entre mãe e criança, Bowlby (1989) afirma que ao longo da vida, são estabelecidas diferentes relações de apego com diferentes sujeitos. Segundo Mattos (2013):

[a] Teoria do Apego tem, em sua raiz, uma visão integradora do indivíduo como bio-afetivo-cognitivo-socialmente constituído. Biológico, pelo caráter instintivo de sobrevivência do comportamento de apego; afetivo, porque é a partir da relação de apego que o indivíduo constrói sua subjetividade; cognitivo, porque a construção do self demanda processos cognitivos de atenção, memória, organização de informações, etc.; e social, porque é na relação com o outro que ocorrem todos estes processos e sem a mesma não há nenhum destes (MATTOS, 2013, p. 81).

Bowlby (1989) faz uma distinção entre apego e comportamento de apego: ao falar de alguém que tenha *apego* “quero dizer que esta pessoa está fortemente disposta a procurar proximidade e contato com esse alguém e fazê-lo, principalmente em certas condições específicas” (BOWLBY, 1989, p. 40); já o *comportamento de apego* “se refere a qualquer das várias formas de comportamento, nas quais a pessoa se engaja, de tempos em tempos, para obter ou manter uma proximidade desejada” (BOWLBY, 1989, p. 40).

¹³ Optou-se por manter a palavra “Cuidador”, por ser a palavra que Bowlby utiliza para se referir ao adulto que acompanha a criança. Bowlby desenvolve sua teoria, a partir de seus estudos entre a criança e a figura materna, uma figura de cuidado. Portanto quando a escrita estiver tratando da teoria do autor a palavra será mantida. Tendo ciência que o cuidar é somente uma das atribuições do professor de Educação Infantil, compreende-se que a função deste vai muito além, é necessário habilitação profissional, saberes específicos, adquiridos durante a formação e na prática pedagógica. Quando a escrita estiver relacionada neste Relatório Crítico-Reflexivo aos professores a palavra utilizada será trocada por outra, que esteja de acordo.

Bowlby (1989) ainda conceitua o comportamento de apego como “qualquer forma de comportamento que resulta em uma pessoa alcançar e manter proximidade com algum outro indivíduo claramente identificado, considerado mais apto para lidar com o mundo” (BOLWBY, 1989, p. 38-39). Na mesma perspectiva, para Sanini *et al.* (2008, p. 60), os comportamentos que sinalizam o apego são aqueles que “caracterizam a propensão do ser humano para buscar e manter aproximação com um cuidador em situações de tensão e exploração”. Entende-se então que, enquanto o apego é evidenciado pela disposição da pessoa procurar proximidade e contato com alguém, o comportamento de apego é a *forma* que se utiliza para obter essa proximidade e contato, ou seja, as várias formas de comportamentos que a pessoa apresenta, em determinado momento, para obter proximidade e contato com o outro.

Para o autor, a teoria do apego é uma tentativa de explicar tanto o “comportamento de apego, com seus aparecimentos e desaparecimentos esporádicos, como, também, os apegos duradouros, que crianças e outros indivíduos estabelecem com outros em especial” (BOWLBY, 1989, p. 40). Para Bowlby (1989), o comportamento de apego, assim como o comportamento sexual, o comportamento exploratório, o comportamento alimentar e o comportamento de cuidado são um exemplo de comportamentos de raízes biológicas. Cada um desses comportamentos contribui para a sobrevivência da espécie, e tem a sua própria função, que é vital, e em certo grau é pré-programado. Desse modo, para Bowlby (1989), o comportamento de apego, está em alto grau, pré-programado para se desenvolver se as condições forem favoráveis. Isso não implica dizer que os modelos apropriados de comportamento sejam observados completamente sem que sejam aprendidos. O autor ainda acrescenta que é através da observação e da interação com os pares que os modelos apropriados de comportamento são aprendidos.

Bowlby (1989) evidencia pesquisas que mostram o potencial da criança recém-nascida em estabelecer uma forma elementar de interação social e o potencial da mãe sensível para participar com sucesso dessa interação. De acordo com o autor, a mãe sensível regula seu comportamento, modifica-o para que este se harmonize com o do bebê, “numa parceria que se desenvolve de maneira feliz, cada um está se adaptando ao outro” (BOWLBY, 1989, p. 22). Tais estudos mostram que a mãe sensível entra em sintonia com o ritmo do bebê e “por estar atenta aos

detalhes do seu comportamento, descobre o que mais lhe agrada e se comporta de modo a satisfazê-lo” (BOWLBY, 1989, p. 23) e assim também obtém sua cooperação. Diante dessas pesquisas Bowlby (1989), afirma que se pode concluir que “os bebês são pré-programados, para se desenvolverem de uma forma socialmente cooperativa, se isso ocorre ou não depende do modo como são tratados” (BOWLBY, 1989, p. 24).

De acordo com a qualidade da relação entre a pessoa apegada e a figura de apego, Bowlby (1989) afirma que surge um tipo de emoção: se tudo vai bem, há um senso de segurança; se a relação está ameaçada, surgem sentimentos como ciúme, raiva e ansiedade; se há uma ruptura na relação, é causada dor. Então, segundo o autor, pode-se concluir que existe uma forte evidência de que a forma como o comportamento de apego do indivíduo se organiza, depende também dos tipos de experiências que ele teve com seus pares.

Bowlby caracteriza o vínculo adulto cuidador-criança “como uma adaptação fundamental da espécie humana, uma necessidade tão primária quanto a satisfação da fome ou da sede” (CARVALHO, POLITANO e FRANCO, 2008, p. 235). Para o desenvolvimento e proteção da criança, é necessário a proximidade com o adulto: “essa necessidade e os mecanismos pelos quais ela se realiza na ontogênese teriam sido criados, no decorrer da evolução humana” (CARVALHO, POLITANO e FRANCO, 2008, p. 235). Para Bowlby, o apego é um mecanismo instintivo que regula a intensidade dos impulsos exploratórios da criança, é através deste vínculo que a criança tem proteção e pode adaptar-se ao meio de forma segura (CARVALHO, POLITANO e FRANCO, 2008). Segundo Dalbem e Dell’áglio:

J. Bowlby [...] distinguiu dois tipos de fatores que podem interferir na ativação do sistema de comportamento do apego: aqueles relacionados às condições físicas e temperamentais da criança, e os relacionados às condições do ambiente. A interação desses dois fatores é complexa e depende, de certa forma, da estimulação do sistema de apego. Além disso, esse sistema tem função direta nas respostas afetivas e no desenvolvimento cognitivo, já que envolve uma representação mental das figuras de apego, de si mesmo e do ambiente, sendo estas baseadas na experiência (2005, p. 15).

Entende-se, portanto que, para Bowlby, os comportamentos de apego estão relacionados a duas condições: as condições pessoais, referentes às condições físicas e temperamentais que cada criança possui e; as condições ambientais a que estão expostos, ou seja, os aparatos que o ambiente proporciona ou não. A

interação dessas condições pode ser estimulada e influencia o desenvolvimento afetivo e cognitivo do sujeito.

A partir dos estudos iniciais de Bowlby, Ainsworth¹⁴ (1978 *apud* BOWLBY, 1989) pesquisou sobre a relação das crianças com seus cuidadores, utilizando um método experimental que denominou de “Situação Estranha”. Trata-se de um procedimento experimental por meio do qual são programados episódios de interação, em que ocorre a separação e o reencontro entre adulto e criança. Gomes e Melchiori (2012) explicam as etapas do procedimento:

O experimento foi estruturado por Ainsworth e Wittig (1969) nas seguintes etapas: a) Inicialmente, o bebê permanece com a mãe; b) em seguida, a pessoa não familiar ingressa no ambiente; c) posteriormente, a mãe se retira e o bebê permanece com o estranho; d) a mãe retorna ao local e a pessoa não familiar sai do ambiente; e) dando sequência ao experimento, a mãe se retira e o bebê permanece sozinho; f) posteriormente, o estranho retorna; g) por fim a mãe volta ao local e a pessoa não familiar se retira do ao ambiente (GOMES e MELCHIORI, 2012, p. 26).

Diante das reações identificadas nas crianças, foram classificados três tipos de padrão de apego:

Padrão seguro: a criança explora o lugar de forma motivada e segura, apesar da criança se incomodar quando o cuidador se ausenta isso é momentâneo, pois sabe que pode confiar no retorno (DALBEM e DELL'AGLIOI, 2005).

Padrão resistente ou ambivalente: quando a criança tem pouco interesse em explorar o ambiente, sua atenção é no cuidador, mostra preocupação, se incomoda bastante com a separação, não se aproxima de pessoas estranhas, mostra falta de confiança (DALBEM e DELL'AGLIOI, 2005).

Padrão evitativo: interage pouco com o cuidador, brinca de forma tranquila e com a separação chega a participar de brincadeiras com pessoas desconhecidas; no retorno, não procura o cuidador para obter conforto (DALBEM e DELL'AGLIOI, 2005).

Main e Hesse¹⁵ (1990 *apud* DALBEM e DELL'AGLIOI, 2005), expandiram o modelo de Ainsworth, que já havia observado em algumas crianças uma versão desorganizada de um dos três modelos típicos, e chamaram de:

¹⁴ AINSWORTH, M. *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum, 1978.

¹⁵ MAIN, M. & HESSE, E. Parent's unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? 1990. In: GREENBERG, M.; CICHETTI, D. & CUMMINGS, M. (Orgs.). *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*. Chicago: University Press. 1990 pp. 161-182.

Padrão desorganizado ou desorientado: quando está com o cuidador, a criança se comporta com bastante impulsividade, apreensão, ou perturbações, com a separação apresenta comportamento contraditório ou incoerente (DALBEM e DELL'AGLIOI, 2005).

Bowlby (1989) identificou que, provavelmente, o modelo de apego que a criança desenvolve com suas figuras parentais, é resultado de como esses a tratam:

Como já provado que o modelo de apego que uma criança não traumatizada no nascimento desenvolve em relação à sua mãe é produto de como essa mãe a trata (Ainsworth *et al.*, 1978) é mais provável, de forma semelhante, que o modelo que ela desenvolve com seu pai seja o resultado de como seu pai a trata (BOWLBY, 1989, p. 25).

Bowlby (1989) salienta que é possível uma mesma criança desenvolver diferentes tipos de apego com diferentes pessoas, o que pode ser resultado da forma como é tratada. Para Bowlby (1989) a provisão de uma base segura gera confiança, permite a criança aventurar-se, e um dos fatores que possibilita a construção dessa base é a disponibilidade do cuidador, estar disponível pronto para ajudar, gera confiança, quanto mais confiança na base segura, mais a criança consegue ir além. O papel dessa base é “estar disponível, pronto para responder quando solicitado, para encorajar e, talvez, dar assistência, porém só intervindo ativamente quando for claramente necessário” (BOWLBY, 1989, p. 25).

Em vários pontos de seu livro, Bowlby (1989) refere-se a mãe sensível como aquela que se “harmoniza com as ações e sinais de seu filho, que responde a esses sinais e ações com uma certa adequação e que está apta a detectar em seu filho os efeitos de seu comportamento e a modificá-lo no que for necessário” (BOWLBY, 1989, p. 27). O autor salienta que a mesma descrição se aplicaria ao pai sensível. Essa mãe e esse pai sensível atuam como uma base segura, “a partir da qual uma criança ou adolescente podem explorar o mundo exterior e a ele retornar certos de que serão bem vindos, nutridos física e emocionalmente, confortados se houver um sofrimento e encorajados se estiverem amedrontados” (BOLWBY, 1989, p. 25). Essa base é capaz pela sua presença e disponibilidade de criar condições que permitam a criança explorar o mundo de maneira confiante.

Bowlby (1989) dá ênfase ao comportamento e algumas características da mãe sensível, que atua como base segura, e assim possibilita que seu bebê se apegue de um modo seguro:

[...] uma mãe sensível regula seu comportamento de forma a que se harmonize com o do seu bebê, modifica seu comportamento para adaptar ao do bebê [...] sua voz é gentil [...] promove diálogos com satisfação mútua (BOWLBY, 1989, p. 22); [...] sabe os interesses do bebê [...] evita a sobreposição da fala [...] obtém a cooperação do seu bebê [...] entra rapidamente em sintonia com o ritmo do bebê, e por estar atenta aos detalhes de seu comportamento, descobre o que mais lhe agrada e se comporta de modo a satisfazê-lo (BOWLBY, 1989, p. 23); [...] parece estar constantemente “afinada” para receber os sinais de seu bebê, tende a interpretá-los corretamente e respondê-los pronto e acertadamente; [...] atua como base segura (BOWLBY, 1989, p. 56, grifo do autor); está atenta e sensível a atuação da criança, assim oferece respostas tanto aos sucessos quanto as dificuldades da criança de forma encorajadora e amiga (BOWLBY, 1989, p. 123); [...] está continuamente controlando o estado de seu filho e, sempre que ele sinaliza um pedido de atenção, registra e atua de acordo (BOWLBY, 1989, p. 127); [...] oferece conforto no choro (BOWLBY, 1989, p. 148).

De acordo com Bowlby (1989, p. 23) ao agir de forma sensível a mãe “não somente o torna feliz, também, obtém sua cooperação”, o autor ainda reforça “uma criança segura é mais feliz, mais cooperativa no cuidado” (BOWLBY, 1989, p. 123).

Tratando-se de apego infantil, Berthould¹⁶ (1998, *apud* GOMES e MELCHIORI, 2012), afirma que este se diferencia de outros vínculos que a criança estabelece, por uma série de características, que são as seguintes: *busca de proximidade* – a criança quando em contato com pessoas e locais desconhecidos, sente-se ameaçada e, então, busca pela presença de seus pais; *base segura* – a presença de uma figura de apego traz confiança e segurança para que ela explore o ambiente; *protesto na separação* – quando a figura de apego se ausenta ocorre um protesto para que ela volte; *eliciação por perigo* – ao sentir-se ameaçada, a criança busca pela figura de apego; *especificidade da figura de apego* – após o estabelecimento do apego a uma pessoa, a presença desta será sempre desejada e sua ausência recusada (GOMES e MELCHIORI, 2012).

Resumindo: de acordo com os estudos de Bowlby (1989), pode-se afirmar que o apego é uma forma de sobrevivência, por meio da qual a criança encontra alguém mais apto do que ela e passa a manter proximidade para que possa explorar o ambiente de forma segura (BOWLBY, 1989); o apego está relacionado com as questões individuais e ambientais (BOWLBY, 1989); uma base segura, além de proteger a criança, permite a ela explorar o ambiente (BOWLBY, 1989); uma mãe sensível atua como base segura e permite que seu bebê se apegue de forma segura

¹⁶ BERTHOULD, C. M. E. Formando e rompendo vínculos: a grande aventura da vida. *In*: BERTHOULD, C. M. E.; COELHO, M. R. M. *Ensaios sobre formação e rompimento de vínculos afetivos*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1998, p. 15-45.

(BOWLBY, 1989); o apego foi classificado como, seguro, resistente/ambivalente, evitativo (AINSWORTH 1978 *apud* BOWLBY, 1989) e desorganizado (MAIN e HESSE, 1990 *apud* DALBEM e DELL'AGLIOI, 2005); uma base segura protege e permite a criança explorar o ambiente (BOWLBY, 1989); o apego infantil se diferencia de outros vínculos estabelecidos pelas crianças (BERTHOULD 1998 *apud* GOMES e MELCHIORI, 2012).

3.2 Relação de apego professor e aluno

Embora os estudos realizados sobre apego geralmente se direcionem entre a criança e a figura materna, Bowlby (1989, p. 40) afirma que esse comportamento pode ser direcionado a outros indivíduos: “[...] o comportamento de apego pode, em circunstâncias diferentes, ser mostrado a uma variedade de indivíduos, um apego duradouro ou laço de apego é restrito a muito poucos”. O autor ainda defende o modelo de interação adotado pela mãe sensível, que promove um apego seguro, como um modelo a ser adotado pelo terapeuta, “o modelo de interação adotado pela mãe de uma criança segura oferece um excelente exemplo para o modelo de intervenção terapêutica adotado e defendido aqui” (BOLWBY, 1989, p. 123).

Para o autor um dos papéis do terapeuta seria oferecer uma base segura e assistir ao paciente em suas explorações encorajando-o, “um papel análogo ao da mãe, que dá a seu filho uma base segura, a partir da qual ele pode explorar o mundo” (BOWLBY, 1989, p. 136). Para o autor a forma como o paciente constrói a relação com o terapeuta também é influenciada pela forma como o terapeuta o trata. Algumas características do terapeuta para atuar como base segura para seus pacientes, segundo Bowlby (1989) são:

Ser confiável, atento, e oferecer com simpatia respostas as explorações de seus pacientes, ver e sentir o mundo pelos olhos destes, especialmente irradiar empatia (BOWLBY, 1989, p. 136); aceita e respeita de forma plena seu paciente, a sua maior preocupação é promover o bem estar . Luta para ser confiável, atento, empático e oferecer respostas simpáticas, assim como encorajar o paciente a explorar o mundo (BOWLBY, 1989, p. 145).

Baseando-se na teoria do apego proposta por Bowlby (1989), que considera que uma relação de apego segura pode ser demonstrada a diferentes indivíduos, inclusive defendida como base para o trabalho do terapeuta, que aborda os modelos de apego como profundamente influenciado pela maneira com que o indivíduo é

tratado, e que uma criança apegada seguramente é capaz de explorar o ambiente, por sentir-se segura e amparada. Busca-se, nesta pesquisa, pensá-lo entre professor e aluno, especialmente porque se compreende, assim como o autor, que “[...] o conhecimento de que uma figura de apego está disponível e oferece respostas, fornece um sentimento de segurança forte e de grande extensão e, então encoraja a pessoa a valorizar e continuar a relação” (BOWLBY, 1989, p. 39).

Compreende-se a partir de Bowlby (1989) que buscar cuidado é algo natural do ser humano, que se apega a figura que oferece esse cuidado e assim é capaz de explorar com segurança o ambiente. Nesse sentido Paulon (1989, p. 13) define o comportamento de apego como “qualquer comportamento que resulte em uma pessoa alcançar e manter proximidade com algum outro indivíduo claramente identificado”. Para a autora isso resulta em um “comportamento de cuidado – complementar ao anterior. Se alguém se apega é porque alguém oferece cuidado”. Apresenta, ainda, uma terceira definição de “comportamento exploratório – quanto mais seguro (de apego) o indivíduo se encontra, para mais distante e por mais tempo ele está capacitado a explorar”. Entende-se que o aluno, ao desenvolver uma relação de apego seguro junto ao professor, estará mais apto para explorar o ambiente e suas possibilidades pedagógicas, pois sabe que existe alguém que lhe oferece cuidado, e este cuidado gera segurança.

Aposta-se no potencial exercido pelo cuidado com o outro, para que uma relação de confiança seja estabelecida entre aluno e professor, possibilitando assim que a criança seja encorajada a explorar o ambiente e agir de modo cooperativo, como propõe Bowlby (1989):

[...] um cuidado sensível amoroso resulta no desenvolvimento da confiança que a criança tem de que as outras a ajudarão, caso ela necessite, e no tornar-se visivelmente autoconfiante e corajosa em suas explorações do mundo, cooperativa com os outros e, também complacente e prestativa com os outros em situações aflitivas (BOWLBY, 1989, p. 86).

De acordo com a busca realizada para essa pesquisa, raros são os estudos que abordam o apego entre professor e aluno, no Brasil Mattos (2013) propôs investigar de que forma os Modelos Operativos Internos repercutem sobre o aprendizado das habilidades escolares de Matemática, Leitura e Escrita em alunos da Educação Infantil. A autora afirma que, anterior a sua pesquisa, não há estudos que possam afirmar a influência do apego entre aluno e professor e um bom desenvolvimento cognitivo:

Estudos anteriores como os de Sroufe (1983), Mitchell-Copeland e colaboradores (1997), Suess e colaboradores (1992) e Prosen e Pergar Kuscer (2007) evidenciam a importância do professor como figura de apego e, especialmente, como tendo potencial para realizar mudanças relativas a autoestima, desempenho social, comportamento e adaptação geral e outros aspectos relacionados aos Modelos Operativos Internos. Não há conhecimento de estudos prévios sobre a influência da relação de apego seguro do aluno para com seu professor e um bom desempenho cognitivo, exceto este que ora se apresenta (MATTOS, 2013, p. 81).

Os resultados desse estudo apontaram “para uma confirmação de nossas hipóteses iniciais de que a relação de segurança do aluno de Educação Infantil possui nexos significativos com o desempenho de habilidades escolares dos mesmos” (MATTOS, 2013, p. 79). Para a autora a “teoria do apego nos garante que a existência de uma relação de apego segura é fruto de uma atitude de sensibilidade e responsividade por parte do cuidador” (MATTOS, 2013, p. 68). Ainda de acordo com Mattos:

Ao adentrar o contexto escolar a criança, em especial o aluno de Educação Infantil, se vê em um ambiente outro, diferenciado das demais situações de seu dia-a-dia, longe da figura de apego primária. Neste contexto a criança busca por uma figura capaz, sensível às suas necessidades, e apega-se a ela a fim de adaptar-se e “sobreviver” a esta nova “situação estranha” (MATTOS, 2013, p. 72, grifo do autor).

Percebe-se com as proposições de Mattos (2013) uma coerência com a realidade escolar, e se acredita na possibilidade de atuação do professor para tornar-se essa figura sensível às necessidades do aluno. Compreende-se o apego entre aluno e professor como algo que auxilie o aluno na adaptação a essa nova “situação estranha”.

Baseando-se nos estudos realizados sobre o apego, no que se refere ao professor e aluno, pode-se afirmar que o comportamento de apego pode ser direcionado a outros indivíduos, que não somente a figura materna (BOWLBY, 1989), tal como na relação professor e aluno. Uma figura de apego disponível fornece segurança, o que pode prolongar a relação (BOWLBY, 1989). Comportamento de cuidado, de apego e exploratório são convergentes entre si (PAULON 1989). O professor como figura de apego, tem potencial para realizar mudanças nos aspectos relacionados aos Modelos Operativos Internos (MATTOS, 2013). O desempenho escolar na Educação Infantil está relacionado com a sentimento de segurança (MATTOS, 2013). Uma relação de apego seguro é fruto de atitudes de sensibilidade e responsividade do cuidador (MATTOS, 2013). A criança

que ingressa na educação infantil procura uma figura capaz e sensível as suas necessidades para apegar-se e assim adaptar-se ao novo ambiente (MATTOS, 2013).

3.3 O apego e o TEA

No que se refere aos comportamentos de apego em crianças com TEA, em 1943 Kanner relatou uma ausência destes. Porém, as pesquisas que investigaram, posteriormente, o apego em crianças com TEA, não confirmaram essa descrição inicial. Nota-se que essas crianças apresentam indicadores de apego seletivo:

Os estudos exploratórios de Beranabei, Camaioni e Levi (1998); de Pantone e Rogers (1984); de Shirataki, (1994); de Sigman e Mundy (1989); de Sigman, Mundy, Sherman e Ungerer (1984) foram incluídos na revisão de Rutgers & cols., 2004, porque focalizaram sobre os sinais de apego nas crianças com AU, mesmo não medindo a segurança do apego, e porque tiveram um papel essencial ao demonstrarem que essas crianças realmente desenvolvem relações de apego com seus cuidadores (SANINI, 2006, p. 56).

Os resultados de uma revisão sistemática realizada por Santos (2017) apontaram que anterior a seu trabalho, no Brasil, havia apenas um estudo que investigou a presença de comportamentos de apego em crianças com TEA, Sanini *et al.* (2008), como já tinha sido verificado através do levantamento de produções científicas que se realizou para esta pesquisa. Em sua pesquisa, Sanini *et al.* (2008, p. 61) buscaram investigar indicadores de apego em crianças com TEA “a partir de um sistema de codificação de comportamentos de apego que levasse em conta as peculiaridades do comportamento autista”. Os autores evidenciaram que crianças com TEA diferenciam de forma clara os pais de pessoas estranhas, direcionam mais comportamentos de apego a pessoa que exerce o papel de cuidador (SANINI *et al.*, 2008; SANINI, 2006). O que se observou foram diferenças na qualidade de expressão do apego: crianças com TEA, por sua condição, expressam de forma diferente o apego a outras pessoas. Para Sanini *et al.*, “[a] medida que se procura demonstrar que as peculiaridades de um comportamento, mesmo que de forma não-convencional, não se equacionam à ausência deste comportamento” (2008, p. 65). Os autores ainda salientam que

[o] TEA parece ser caracterizado por prejuízos específicos no comportamento social, em que *déficits* nos mecanismos de reciprocidade e atenção compartilhada são centrais. A falha para estabelecer contato visual

parece refletir, muito mais, na falta de percepção ou de consciência social do que evitação social (SANINI, 2006, p. 38, grifo do autor).

Os resultados da revisão de literatura que investigaram o apego em crianças com TEA feitos por Sanini (2006, p. 61) apontaram três conclusões:

A primeira compreende a capacidade dessas crianças para diferenciar a mãe ou cuidador de um estranho (Capps & cols., 1994; Dissanayake & Crossley, 1996; Rogers & cols., 1991; Shapiro & cols., 1987; Sigman & Mundy, 1989; Sigman & Ungerer, 1984); a segunda se refere a formação do apego através de comportamentos diferentes daqueles demonstrados por crianças com desenvolvimento típico (Dissanayake & Crossley, 1996; Sigman & Mundy, 1989); a terceira conclusão diz respeito a capacidade da criança para demonstrar alguns comportamentos indicativos de relações de apego seguro (Bakermans-Kranenburg & cols., 2000; Capps & cols., 1994; Rogers & cols., 1991; Shapiro & cols., 1987).

Na pesquisa de Santos (2017) que teve como objetivo investigar a possibilidade do estabelecimento de relações de apego pela criança com TEA inserida no contexto escolar da Educação Infantil, bem como investigar a qualidade das relações socioafetivas estabelecidas por essa criança com seus principais parceiros interacionais neste contexto, afirma que “a condição de desenvolvimento da criança com TEA não exclui a possibilidade do desenvolvimento de relações de apego” (SANTOS, 2017, p. 70). Para a autora, estudos que investiguem as relações de apego em crianças com TEA, auxiliam a combater crenças referentes as possibilidades de desenvolvimento e as incapacidades associadas a essas crianças “fornecendo evidências de que é possível o estabelecimento de relações de apego no contexto escolar (...) e nos ajudam a compreender a escola como espaço de convívio entre as diferenças, espaço esse que acima de tudo é um direito” (SANTOS, 2017, p. 143).

A autora ainda corrobora com o que foi apontado por Vygotsky (1997), o qual salienta que a criança não deve ser vista somente por seus comprometimentos causados pela deficiência, ao defender que “o sujeito deve ser compreendido por suas capacidades preservadas, na defesa em prol da inclusão de crianças com deficiência em espaços heterogêneos, ou seja, nas escolas regulares, nas escolas que não são/eram especiais” (SANTOS, 2017, p. 139). A pesquisa de Santos (2017) concluiu que:

[...] podemos dizer que sim, criança com TEA estabelece relação de apego [...] é necessário considerar que tais relações não são estabelecidas do mesmo modo em se tratando de parceiros que não apresentam deficiência (SANTOS, 2017, p.139); [...] comprometimentos inerentes ao

desenvolvimento apresentado pela criança com TEA não a impede de estabelecer relação de apego (SANTOS, 2017, p.140); [...] o olhar para a construção ou a ausência de relações de apego é relacional, pois o foco está na relação e não nas características individuais dos parceiros (SANTOS, 2017, p. 140); [...] outro dado produzido está na relação entre a construção de relações de apego e o processo de inclusão escolar da criança com TEA, tanto do ponto de vista social como no que se refere ao seu engajamento nas atividades pedagógicas e na exploração do ambiente. Esta relação foi possível, no contexto estudado, a partir do momento em que se compreende a relação de apego estabelecida entre Mariana e João como exercendo a função de base segura, tal como concebido por Bowlby (1984). Ou seja, quando a relação de apego é construída de modo seguro, os parceiros relacionais podem, sem medo, explorar o ambiente, se engajar em desafios e propostas, pois eles sabem que tem a quem recorrer quando houver alguma necessidade, quando, por acaso, sentirem-se inseguros (SANTOS, 2017, p. 141).

Concernente ao modo como uma criança com TEA demonstra suas necessidades e desejos, Bosa (2002a) e Sanini (2006) sugerem que para compreendê-las é necessário abrir mão das formas convencionais de observação: é necessário estar atento as particularidades com que a criança com TEA manifesta comportamentos de apego:

A demonstração de tais comportamentos, nessas crianças, é diferente daquela expressada por crianças com desenvolvimento típico, até porque o comportamento de apego é facilmente reconhecido nestas últimas. A escassez de alguns comportamentos, tipicamente considerados como comportamento de apego nas crianças com AU, pode levar a conclusão inicial e errônea de que essas crianças não seriam apegadas a figura de um cuidador específico (SANINI, 2006, p. 62).

Os poucos trabalhos encontrados no Brasil (SANINI, 2006 e SANTOS, 2017) que tratam do apego em crianças com TEA, demonstram que essa criança desenvolve o apego. Diante dessas proposições percebe-se a possibilidade encontrada na teoria do apego, de estudar de que forma e até que ponto a postura do adulto professor, pode contribuir para a construção de uma base segura, que auxiliará o aluno com TEA a sentir-se seguro, e assim permanecer em sala de aula, explorar o ambiente e os momentos pedagógicos.

Diante dos estudos sobre o apego e o TEA, pode-se, então, entender que é possível a criança com TEA desenvolver o apego (SANTOS, 2017; SANINI, 2008), que uma base de apego segura auxilia a criança com TEA explorar o ambiente e engajar-se em atividades de sala de aula (SANTOS, 2017), que o apego é construído de forma relacional, que o adulto pode estimular essa construção (SANTOS, 2017), e que a criança com TEA pode demonstrá-lo de maneira diferente de outras crianças (SANTOS, 2017; SANINI 2006).

3.4 Algumas considerações acerca do apego entre professor e aluno baseadas nas pesquisas encontradas

Neste capítulo, abordou-se a temática do apego, definido com base na teoria do apego, proposta por Bowlby (1989). Procurou-se estabelecer (possíveis) contribuições da teoria do apego para o trabalho pedagógico. Especificaram-se as (possíveis) contribuições para os alunos com Transtorno do Espectro Autista. Compreendendo que as contribuições da teoria do apego para o trabalho docente ainda devem ser melhor estudadas, salientam-se o que parece ser pertinente a esta pesquisa.

Tomam-se como base algumas das ideias, tais como: pode-se afirmar que, para além da mãe, é possível a criança apegar-se a outras pessoas; os tipos de experiências que forem proporcionados a essa criança podem influenciar no estilo de apego que será desenvolvido; essas experiências podem acontecer fora da relação familiar, semelhante ao que ocorre com aluno e professor. Isso se aplica também a criança com TEA que, embora demonstre de maneira diferente, também desenvolve o apego. Desse modo, desprende-se que o comportamento do aluno com TEA não pode ser caracterizado como *evitativo*, fazendo uma espécie de inclusão forçada nas categorias propostas e restringindo-se apenas a comportamentos externos para análise. Existem alterações perceptuais e cognoscitivas que implicam na postura de “distanciamento social” do aluno com TEA (SANINI, 2006) que devem ser considerados quando objetiva-se desenvolver uma relação segura entre o professor e aluno com TEA.

O desempenho escolar na Educação Infantil está relacionado com o sentimento de segurança. O apego está relacionado com as questões individuais e ambientais. A criança que ingressa na escola procura uma figura capaz e sensível às suas necessidades para apegar-se e assim adaptar-se ao novo ambiente: uma base de apego segura pode auxiliar a criança a explorar esse ambiente. A construção desse vínculo pode ser estimulada com determinadas posturas, por parte do cuidador, que pode regular seu comportamento de forma que se harmonize com o da criança. Uma postura de sensibilidade e disponibilidade poderá ter como consequência a cooperação da criança.

Compreende-se a partir das ideias de Bowlby (1989), que uma *mãe sensível*, aquela que regula seu comportamento para que se harmonize com o do filho, que está atenta aos detalhes, consegue interpretá-los e responder de forma certa, *atua como uma base segura*, a partir da qual a *criança consegue explorar* o mundo a sua volta, certo de que quando necessitar tem para quem recorrer, quanto mais confiantes na sua base mais conseguem aventurar-se e explorar. Para Bowlby (1989) as crianças que tem uma mãe sensível, que atua como uma base segura, desenvolvem um apego seguro, e é este sobre este tipo de apego que se interessa pensar nesta pesquisa intervenção.

Bowlby (1989) compreende que outras pessoas além da mãe podem também atuar como base segura, ainda acrescenta que o modelo de interação adotado pela mãe de uma criança segura oferece um excelente exemplo para o modelo de intervenção terapêutica. Segundo o autor um dos papéis do terapeuta é oferecer uma base segura e assistir o paciente em suas explorações, encorajando-o. Assim nesta pesquisa intervenção pretende-se a partir das ideias de Bowlby (1989) de que é possível a criança apegar-se a outras pessoas diferentes da mãe, e de que o modelo de apego é profundamente influenciado pela maneira como a criança é tratada pelos outros, pensar uma postura pedagógica influenciada na postura de mãe sensível definida por Bowlby (1989) e sugerida como modelo de postura terapeuta, para que seja possível o desenvolvimento de um apego seguro entre professor e aluno. Cientes da diferença entre esses papéis, não se almeja atuar como figura materna, tampouco como terapeuta, mas utilizar-se dessas posturas para desenvolver um apego seguro entre professor e aluno.

Admite-se a possibilidade de que ao apegar-se de modo seguro ao professor, seja possível ao aluno ter segurança para permanecer e explorar os momentos pedagógicos que lhe são oferecidos em sala de aula, para assim, ser possível o acesso ao conhecimento científico, cabe aqui deixar claro que a intenção não é de que a criança simplesmente permaneça em sala de aula, e sim de que ela tenha acesso a esse conhecimento. Toma-se consciência da necessidade de uma série de outros fatores, que antecedem o contato com o conhecimento científico, para que se chegue neste, é necessário que outras coisas aconteçam anteriormente, uma delas é a permanência do aluno em sala de aula.

Segundo Bowlby (1989) os comportamentos de apego são demonstrados quando: um indivíduo mantém proximidade com o outro, através da comunicação ou

de outro meio; demonstra confiança no outro e também autoconfiança; demonstra segurança para assim explorar o meio em que está; age de forma cooperativa, complascente e prestativa com os outros; demonstra felicidade.

A proposta nesta pesquisa-intervenção é chamar atenção, para a adoção de algumas posturas docentes, baseadas na postura da mãe sensível proposta por Bowlby (1989), no que se refere a postura da professora, adotar uma atitude de *sensibilidade e disponibilidade* identificadas na postura de mãe sensível proposta por Bowlby (1989). Segundo Mattos (2013), aliada a um ambiente seguro e de previsibilidade, algumas posturas propiciam o estabelecimento de um vínculo seguro:

O estabelecimento do estilo de apego da criança para com a figura de apego depende da atitude desta última enquanto “cuidadora”, em um sentido mais amplo da palavra. Os principais aspectos propiciadores do estabelecimento de um vínculo seguro são: uma atitude de sensibilidade, aceitação, cooperação e disponibilidade por parte da figura de apego, características individuais da criança e características do ambiente, como previsibilidade e segurança (MATOS, 2013, p. 72, grifos da autora).

Entende-se que a cooperação é resultados da atitude de sensibilidade e disponibilidade, pois conforme Bowlby (1989, p. 24) “os bebês humanos são [...] pré-programados para se desenvolverem de uma forma socialmente cooperativa; se isso ocorre ou não depende do modo como são tratados”. Bowlby (1989, p. 23) aponta estudos que evidenciam que dependendo da atitude que uma mãe tem para com seu filho, ela obtém ou não a cooperação dele, para o autor a mãe sensível consegue entrar em sintonia com seu filho e assim obtém sua cooperação.

No que se refere a aceitação entende-se que isso já está posto e faz parte do papel do professor. Embora importante, não se pretende fazer essa discussão neste momento. Percebe-se a importância, a necessidade do professor aceitar o aluno como ele é, com suas especificidades, deixando para trás lamentações, e pré concepções de um modelo de aluno ideal. Ao aceitar cada aluno com suas especificidades, cabe ao professor desenvolver um trabalho que estimule suas competências desenvolvendo atividades de acordo com a capacidade que o aluno tem de realizar e não para um aluno idealizado.

Portanto opta-se nesta pesquisa-intervenção pela realização de uma formação de professores utilizando o modelo de Videoconferência na Web (KHATIB, 2020) a fim de discutir a relevância de uma postura pedagógica do professor baseada na sensibilidade e disponibilidade, identificados e compreendidos como

pontos centrais da postura de mãe sensível proposta por Bowlby (1989), para a construção de um vínculo de apego entre professor e alunos com TEA.

Por *sensibilidade* compreende-se a partir de Bowlby (1989) a capacidade q em perceber e interpretar os sinais da criança, para responder de maneira adequada às suas necessidades. Bowlby (1989, p. 27) se refere a mãe sensível como sendo aquela que “se harmoniza com as ações e sinais de seu filho, que responde a esses sinais e ações com uma certa adequação e que está apta a detectar em seu filho os efeitos do seu comportamento e a modificá-lo no que for necessário”. Compreende-se, portanto, que sensibilidade é a preocupação em identificar certos comportamentos e entender o porquê deles acontecerem, podendo assim dar uma resposta que seja adequada a necessidade da criança naquele momento, ou seja, responder aos sinais de necessidade da criança quando ela os indicar.

Aqui se entende que a postura da professora se mostra dotada de sensibilidade ao estar atenta as manifestações do aluno, aos sinais que ele demonstra, identificando o que ele gosta e o que não gosta, o que o deixa confortável e o que não, conhecê-lo de fato, para assim a partir desses sinais demonstrados pelo aluno, respondê-los e propor atividades que sejam possíveis ao aluno realizar. Identificando esses sinais apresentados pelos alunos, também é possível que a professora antecipe reações indesejadas, principalmente nos alunos com TEA, e assim consiga agir de forma eficaz para que essas reações não aconteçam. A adoção de um tom de voz agradável, uma postura de respeito e amizade, mostrar interesse nas coisas que interessem ao aluno, estimular o aluno a manter contato e realizar as atividades de forma respeitosa e sempre respeitando o tempo que o aluno necessitar, para que se sinta seguro, organizar o ambiente de forma acolhedora, colocando ao alcance objetos que sejam de interesse do aluno e evitando coisas que o desagradem.

Por *disponibilidade* compreende-se a partir de Bowlby (1989) “estar disponível, pronto para responder, quando solicitado, para encorajar e, talvez, dar assistência, porém só intervindo ativamente quando for claramente necessário” (BOWLBY, 1989, p. 25). Estar acessível, oferecendo resposta e ajuda, caso ele se depare com alguma situação adversa ou que cause medo e desconforto (BOWLBY, 1989). Compreende-se, portanto, como disponibilidade mostrar-se interessado e a disposição para ajudar sempre que o aluno precise, ou diante de uma situação de

desconforto, procurar sempre dar uma resposta de apoio quando a criança necessitar.

Aqui se entende que a postura da professora se mostra dotada de disponibilidade, ao estar, acessível, em sala de aula, para que o aluno possa recorrer quando necessitar de alguma ajuda na realização das tarefas, de alguma explicação, também nos momentos em que se esteja fora da sala de aula, no pátio ou refeitório e quando precisar de ajuda para resolução de algum conflito. O intuito aqui é de responder e encorajar o aluno para que ele sinta a professora como alguém próxima dele, alguém que ele possa contar e recorrer quando precisar. Utilizar um vocabulário que encoraje o aluno a explorar os ambientes da escola e as proposições pedagógicas. Dar proteção, conforto e suporte diante de situações adversas. Oferecer respostas e ajuda de forma amável e amiga, encorajar quando perceber que este é capaz de obter a resposta sozinho.

Compreende-se que ambos os conceitos estão imbricados, são convergentes, não se interessa em separá-los, apenas mostrar ao leitor o que será feito de forma efetiva e de que como cada ação é vista como dotada de sensibilidade e disponibilidade. Preocupa-se em evidenciar de uma forma prática essas posturas que muitas vezes, podem ser vistas somente de um modo subjetivo.

Portanto diante do objetivo que esta pesquisa teve que foi analisar a compreensão de um grupo de professoras da Educação Infantil, quanto a importância de uma postura baseada na sensibilidade e disponibilidade para a construção de um vínculo de apego entre professor e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir de uma intervenção pedagógica de cunho formativo; a proposta intervencionista foi uma formação de professores direcionada a pensar uma postura docente dotada de sensibilidade e disponibilidade, a fim de desenvolver um apego seguro entre professor e aluno, e pensada para que todos os alunos sintam-se seguros para permanecer em sala de aula, se relacionem com colegas e professoras, e realizem as atividades pedagógicas propostas. De acordo com Camargo e Bosa (2009, p. 68), “[p]roporcionar as crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo”.

Em seguida passa-se a explicar os procedimentos metodológicos adotados, porém é importante salientar que não se almejou implementar uma “intervenção salvadora (como se antes dela tudo que houvesse fosse um vazio total!)”, cuidado

sugerido por Bosa (2002b, p. 1), o que se pretende é propor um diálogo acerca da adoção de uma postura que se compreende contribuir, mesmo que de forma micro, para a permanência dos alunos em sala de aula, e conseqüentemente oportunizar que todos efetivamente tenham acesso ao ensino formal e a uma aprendizagem significativa, que a partir dos estudos sobre Ausubel, que entende-se ser:

[...] aprendizagem significativa é um processo pelo meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, esse processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica (MOREIRA, 2011, p.121).

A seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto a abordagem, esta pesquisa se caracteriza qualitativa. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 7), a abordagem qualitativa permite ao pesquisador participar ativamente do universo investigativo, desempenhando centralidade na coleta dos dados e inserindo-se “[...] na cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça”. As autoras salientam a importância da interação social do pesquisador que, ao mesmo tempo em que propõe mudanças, acaba sendo modificado. Esta abordagem pareceu ser a mais adequada, considerando a relação da pesquisadora com o objeto de estudo. De acordo com os procedimentos, tratou-se de uma pesquisa intervencionista, do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013). De acordo com os autores, as pesquisas do tipo intervenção pedagógica

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 58).

Para Damiani *et al.* (2013), pesquisas que utilizam este tipo de procedimento são oportunas para que sejam avaliadas as proposições docentes em sala de aula, ao mesmo tempo em que se produzem conhecimento.

Na investigação que se conduziu, se propôs uma formação de professores utilizando o modelo de Videoconferência na Web (KHATIB, 2020) a fim de discutir a relevância de uma postura pedagógica baseada na sensibilidade e disponibilidade, para construção de um vínculo de apego entre professor e alunos com TEA. De acordo com Damiani *et al.* (2013), ao se utilizar este procedimento, o pesquisador deve estar atento a dois aspectos: o método da intervenção e o método da avaliação da intervenção. O método da intervenção deve descrever o plano de ação, aquilo o que será proposto na prática da pesquisa. De acordo com os autores, “[n]o caso de uma intervenção em sala de aula, por exemplo, a descrição deve abordar o método de ensino aplicado, justificando a adoção das diferentes práticas específicas planejadas e implementadas” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 62).

No que se refere a este Relatório Crítico-Reflexivo, a intervenção tratou-se de uma formação de professores. Já o método de avaliação da intervenção “tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para

capturar os efeitos da intervenção” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 62). Nesta parte, este Relatório Crítico-Reflexivo apresenta quais foram os instrumentos da coleta de dados que foram utilizados, bem como o método para tratar os dados coletados. Na sequência do escrito, serão apresentados os participante das pesquisa, o método da intervenção e a avaliação da intervenção.

4.1. Participantes da Pesquisa

O convite para participar da formação foi feito a todas as 12 Professoras da escola Municipal de Educação Infantil Anita Malfatti, 10 aceitaram participar. No que se refere a escola, é uma escola pública, que atende crianças de 0 a 6 anos e fica localizada em um bairro da cidade de Pelotas. Possui 2 salas de aula onde atende crianças de berçário em turno integral, 2 salas de maternais, onde também atende as crianças em turno integral e 2 salas de pré escola, (onde atende 4 turmas - 2 no turno da manhã e 2 no turno da tarde). Ao total a escola possui em média 100 alunos. A escola autorizou a realização da pesquisa, de acordo com documento apêndice A. As professoras deram seu consentimento à pesquisa (apêndice B).

As professoras possuem a seguinte formação e tempo de atuação:

Professora	Magistério	Graduação	Pós- Graduação	Tempo de atuação na educação infantil
J	Sim	Pedagogia	Especialização Psicopedagogia	24 anos
P	Não	Pedagogia	Especialização Psicopedagogia	20 anos
V	Sim	Pedagogia	Especialização Educação Infantil	21 anos
M	Sim	Pedagogia	Especialização Orientação educacional	21 anos
T	Sim	Pedagogia	Especialização Orientação educacional	14 anos
MR	Sim	Pedagogia	Não tem	20 anos

A	Sim	Pedagogia	Especialização Orientação educacional	19 anos
G	Não	Pedagogia	Especialização Psicopedagogia	21 anos
O	Não	Pedagogia	Especialização Orientação educacional	17 anos
R	Sim	Letras Português e Literatura	Especialização Educação Infantil	24 anos

Fonte: autora.

4.2 Método da Intervenção

Diante do cenário de pandemia COVID-19 que o mundo vivencia, o método de intervenção da presente pesquisa precisou ser adaptado ao contexto atual. Não foi possível que a intervenção fosse feita com alunos, visto que ainda não havia acontecido o retorno dos alunos ao ensino presencial, assim como a Educação Infantil aderido ao ensino remoto.

Opta-se então, nesta pesquisa-intervenção pela realização de uma formação de professores, utilizando o modelo de Videoconferência na Web (KHATIB, 2020) com o intuito de discutir a relevância de uma postura pedagógica do professor baseada na sensibilidade e disponibilidade, identificados e compreendidos como pontos centrais da postura de mãe sensível proposta por Bowlby (1989), para a construção de um vínculo de apego entre professor e alunos com TEA, compreendendo a proposta como uma auto-formação de professores que possibilitou momentos de reflexão crítica acerca das práticas docentes.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 13), a formação continuada “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. O intuito foi possibilitar momentos de formação tanto para a professora pesquisadora quanto para as professoras participantes da pesquisa, que ao refletirem sobre suas práticas participassem ativamente do seu processo de formação.

Entende-se a partir de Nóvoa (1992) que a formação não se constrói por acumulação de capacitações e sim por momentos de reflexão crítica sobre a prática.

Assim os saberes da experiência (NÓVOA, 1992) das professoras foram tratados como propulsor de produção de saberes, instigando a “experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Compreende-se que o diálogo entre as professoras “é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1992, p. 14), deste modo os momentos disponibilizados foram de constante diálogo entre as professoras em uma tentativa de a partir dos saberes da experiência das professoras, realizar uma reflexão crítica acerca de suas práticas pedagógicas.

O método da intervenção visou então desenvolver um projeto de formação de professores a distância utilizando o modelo de Videoconferência na Web (KHATIB, 2020). De acordo com o autor:

[...] o VCW (p.ex., GoToMeeting, Facebook Live, Skype for Business, Teamviewer e ZOOM Web) é um tipo de videoconferência que permite que alunos e instrutores de diferentes lugares participem de discussões na Web [...] e é um meio particularmente popular para promover a comunicação entre os alunos e seus instrutores e que ganhou muita visibilidade mundial durante o surto da COVID-19. A principal vantagem do VCW é que [...] os alunos e outros membros do corpo docente não estão fixos a determinados requisitos de hardware e software (KHATIB, 2020, p. 5).

Segundo Khatib (2020) estudos anteriores revelaram que o VCW é relevante para o aprendizado, pois permite que os alunos participem de uma interação ao vivo, discutam e compartilhem opiniões, mesmo que não estejam na mesma localização geográfica. Para Khatib (2020) essa ferramenta de comunicação parece fornecer um ambiente onde é possível as pessoas colaborarem e se comunicarem livremente, o que pode fornecer um ambiente de aprendizado promissor.

Deste modo a presente proposta foi a de que a formação de professores fosse realizada através de encontros por Videoconferência, que tiveram carga horária de 1 hora por semana. Previamente aos encontros foi enviado um texto, por e-mail, aos participantes, referente ao assunto que seria tratado. Os textos foram selecionados de acordo com o referencial teórico da pesquisa sendo embasados ou propriamente dos autores, em se tratando de aluno com deficiência utilizou-se Vygotski (1997), em se tratando de apego utilizou-se Bowlby (1989) e para tratar especificamente do TEA utilizamos a cartilha fruto da pesquisa de Camargo et al. (2015c), por tratar-se de um material de conteúdo científico, prático e de fácil entendimento por parte dos professores.

Nesses encontros discutiram-se temas referentes à inclusão de alunos com diferentes deficiências e com TEA. Pensou-se acerca da relevância de uma postura pedagógica das professoras baseada na sensibilidade e disponibilidade, para construção de um vínculo de apego entre professoras e alunos com TEA. Discutiuiu-se de que modo a postura pedagógica da professora pode influenciar na inclusão de alunos com TEA.

Foram utilizados em torno de 20 minutos para que a explanação do conteúdo fosse feita pela professora pesquisadora. O tempo restante foi utilizado pelo grupo, para que fosse feita uma discussão do conteúdo apresentado. As professoras foram estimuladas a compartilhar suas opiniões e experiências através de questionamentos previamente elaborados, com intuito de que houvesse um diálogo entre as participantes. Foi proposto, também, que ao final de cada encontro, em uma folha de papel as participantes respondessem de forma escrita aos questionamentos feitos, afim de que expressassem seus aprendizados, suas impressões, acerca do tema tratado. Após o término de cada encontro, foi combinado que enviassem uma foto desse material escrito, para a professora pesquisadora.

Os encontros e os assuntos abordados foram os seguintes:

1° encontro 20/10/2020	
Assunto abordado	Apresentação da pesquisa e convite as professoras
2° encontro 27/10/2020	
Assunto abordado	O pensamento sobre a pessoa com deficiência e o trato com a pessoa com deficiência
Questionamentos	O que eu penso sobre a pessoa com deficiência? O que eu penso sobre ter um aluno com deficiência?
Autores utilizados	Selau; Hammes; Damiani (2015)
Texto	SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge; DAMIANI, Magda Floriana. Direitos humanos e preconceito a cegos universitários brasileiros . Araraquara, Revista Iberoamericana de Educación, v. 67, n. 2, p. 103-116, 2015.
3° encontro	
Assunto abordado	Defectologia
Questionamentos	Para que serve a escola? Para que serve a escola para o aluno com deficiência?

Autores utilizados	Vygotski (1997)
Texto	VYGOTSKI, L. S. Acerca de la psicología y la pedagogia de la defectividad infantil - Tomo V cap. 3. <i>In</i> : VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.
4° encontro	
Assunto abordado	Inclusão e TEA
Questionamentos	Eu incluo ou integro?
Autores utilizados	Camargo <i>et al.</i> (2015)
Texto	Cartilha - Tenho um aluno com autismo: e agora? CAMARGO, S. P. H.; <i>et al.</i> Tenho um aluno com autismo: e agora? Cartilha de orientação para professores no contexto inclusivo. Grupo de Pesquisas em Autismo e Inclusão – GEPAl. Pelotas, c2015.
5° encontro	
Assunto abordado	Teoria do Apego
Questionamentos	Essa teoria é pertinente pra trabalhar com o aluno com TEA? Por quê?
Autores utilizados	Bowlby (1989)
Texto	BOWBLY, J O cuidado com as crianças - Capítulo 1 – <i>In</i> : BOWBLY, J. Uma base segura : aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
6° encontro	
Assunto abordado	Sensibilidade
Questionamentos	Que atitudes do professor podem demonstrar sensibilidade?
Autores utilizados	Bowlby (1989)
Texto	BOWBLY, J. As origens da teoria do apego - Capítulo 2 – <i>In</i> : BOWBLY, J. Uma base segura : aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
7° encontro	
Assunto abordado	Disponibilidade
Questionamentos	Que atitudes do professor podem demonstrar disponibilidade?
Autores utilizados	Bowlby (1989)
Texto	BOWBLY, J. O papel do apego no desenvolvimento da personalidade - cuidado com as crianças - Capítulo 7 – <i>In</i> : BOWBLY, J. Uma base segura : aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
8° encontro	
Assunto abordado	Práticas Pedagógicas com alunos com TEA.
Questionamentos	O que eu sabia sobre esse assunto? Como eu trabalhava? O que pode mudar na minha prática a partir de agora?
Autores utilizados	Santos; Lyra (2016)
Texto	SANTOS V.N. dos; LYRA, P. V. Uma análise sobre a relação de apego de

	uma criança com TEA na educação infantil. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. II CINTED. Campo Grande, 2016.
--	---

Fonte: autora.

O primeiro encontro aconteceu durante uma reunião pedagógica, onde foi feita a apresentação da pesquisa e o convite a todas as professoras. Nesse encontro as professoras puderam tirar dúvidas a cerca dos encontros, dinâmica, questões tecnológicas, também foram feitos os combinados pertinentes para o bom andamento e aproveitamento dos encontros.

O segundo encontro teve como objetivo discutir acerca do pensamento que se tem sobre a pessoa com deficiência e o trato com a pessoa com deficiência. Problematicizou-se o sentimento de pena que acaba por vezes gerando superproteção, o que pode impedir que a pessoa com deficiência vivencie determinadas situações consideradas difíceis para elas, limitando suas experiências. Como este sentimento de pena acaba interferindo na qualidade do ensino ministrado, que pode ser inferior em comparação ao ministrado aos demais alunos. Se o aluno tiver experiências limitadas no espaço de escolarização formal, seu processo de formação poderá ficar incompleto. A insegurança do professor em lidar com um aluno com deficiência pode se dar por falta de conhecimento, medo de errar, inexperiência, entre outros fatores. O escasso conhecimento, por parte de colegas e de professores, sobre as necessidades específicas das pessoas com deficiência contribui para a formação de falsos conceitos e pode gerar o desenvolvimento de atitudes discriminatórias.

No terceiro encontro abordou-se a Defectologia de Vygotski, com o objetivo de se perceber a importância do social para a criança com deficiência, a importância do ensino escolarizado, e de como o pensamento muda com a escolarização. Procurou-se apontar que a realidade da deficiência deve ser analisada principalmente em relação às limitações psicossociais dela decorrentes, pois a deficiência afeta, antes de tudo, as relações sociais, não suas interações diretas com o ambiente físico. O fato de a pessoa ter uma deficiência restringe as possibilidades de interação com o ambiente e com as demais pessoas. A cultura em que estamos inseridos está destinada para um tipo “normal” de pessoa, a presença de alguém que possui características diferentes resulta em uma falta de correspondência entre

as linhas de desenvolvimento natural e cultural. Considerou-se que a pessoa com deficiência apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto da pessoa considerada “normal”. Ressaltou-se que quando ainda não se falava em inclusão Vygotski já dizia que a criança com deficiência tem que viver uma vida comum com as outras crianças sem deficiência, devem estudar na mesma escola, deve ser criando um sistema de educação especial e comum. Por fim discutiu-se a partir das ideias de Vygotski, Para que serve a escola? E para que serve a escola para o aluno com deficiência?

No quarto encontro objetivou-se abordar o TEA, discutir e problematizar questões referentes à inclusão e integração, apresentar o conceito de TEA e suas características, o encontro foi baseado no conteúdo da cartilha *Tenho um aluno com autismo: e agora?* (Camargo, *et al.*; 2015). Tratou-se de temas como: rotina comunicação, socialização, dificuldades pedagógicas, comportamento, dificuldades com a família, dificuldades de aceitação do aluno pela turma e dificuldades pedagógicas. Ao fim do encontro problematizaram-se as práticas adotadas na escola, tentando identificá-las como práticas de inclusão ou integração. Dividiram-se experiências que deram certo e também algumas que não obtiveram sucesso com alunos com TEA.

No quinto encontro objetivou-se apresentar a *Teoria do Apego* às professoras, explicitar que estudos iniciais de John Bowlby deram origem às primeiras formulações e aos pressupostos da teoria do apego, que o apego, segundo essa teoria, é construído ao longo da primeira infância, através de interações entre a criança e seus cuidadores, visto então desse modo, é fruto de uma relação afetiva entre parceiros. Embora grande parte de sua teoria se detenha na relação de apego entre mãe e criança, Bowlby (1989) afirma que ao longo da vida, são estabelecidas diferentes relações de apego com diferentes sujeitos, deste modo se pensa na adoção de uma postura pedagógica do professor influenciada na postura de mãe sensível definida por Bowlby (1989) e sugerida como modelo de postura terapeuta, para que seja possível o desenvolvimento de um apego seguro entre professor e aluno. Pontuou-se a diferença entre esses papéis, pois não se almeja atuar como figura materna, tampouco como terapeuta, mas utilizar-se dessas posturas para desenvolver um apego seguro entre professor e aluno. Algumas sugestões foram apresentadas, para posteriormente serem discutidas: o professor através de sua postura pode estimular ou não o aluno a apegar-se; o aluno apegado ao professor

encontra nele uma base segura para explorar o ambiente e as possibilidades pedagógicas; o aluno com TEA que consegue apegar-se ao professor terá maiores possibilidades de inclusão, o que poderá facilitar o trabalho pedagógico do professor.

O sexto encontro teve como objetivo apresentar e discutir o conceito de sensibilidade, e de que forma o professor em sala de aula pode utilizar-se desse conceito para desenvolver o apego do aluno. Recapitulou-se a *Teoria do Apego*, com o objetivo de dar ênfase a essa característica da mãe sensível apontada por Bowlby (1989). O conceito de sensibilidade compreendido a partir de Bowlby (1989) e apresentado ao grupo foi o de que a sensibilidade é a capacidade em perceber e interpretar os sinais da criança, para responder de maneira adequada às suas necessidades. Chamou-se atenção a sensibilidade do professor relacionada ao conhecer o aluno.

O sétimo encontro teve como objetivo apresentar e discutir o conceito de disponibilidade, e de que forma o professor pode utilizar-se também desse conceito para desenvolver o apego do aluno. Recapitulou-se a *Teoria do Apego*, sucintamente para identificar na mãe sensível (BOWLBY 1989) a disponibilidade, característica que pode ser utilizada pelo professor em sala de aula. O conceito de disponibilidade compreendido a partir de Bowlby (1989) e apresentado foi “estar disponível, pronto para responder, quando solicitado, para encorajar e, talvez, dar assistência, porém só intervindo ativamente quando for claramente necessário” (BOWLBY, 1989, p. 25). Problematiza-se que embora o professor tenha sensibilidade em perceber seu aluno, em alguns momentos, por inúmeros motivos, este não se mostra disponível para auxiliar seu aluno.

No oitavo encontro discutiu-se o artigo “*Uma análise sobre a relação de apego de uma criança com TEA na educação infantil*” (SANTOS e LYRA, 2016) com o objetivo de analisar uma prática pedagógica com aluno com TEA, onde a professora atua como fonte de suporte para as ações do aluno, onde há uma coregulação das ações entre os parceiros, o tom carinhoso e motivador da professora para que o aluno realize a atividade, o senso de autoconfiança e segurança da criança para lançar-se em situações desafiadoras. Foram feitas a partir dessa leitura, relações com as práticas das professoras em sala de aula. O que eu sabia sobre esse assunto? Como eu trabalhava? O que pode mudar na minha prática a partir de agora? Conversamos sobre o fato de crianças com TEA

poderem estabelecer relações de apego com os sujeitos pertencentes ao seu cotidiano, nesse caso, o escolar, pois, a condição de desenvolvimento da criança com TEA não exclui a possibilidade do desenvolvimento de relações de apego. Chamou-se a atenção para a estranheza que pode sentir o aluno ao adentrar na educação Infantil, percebendo-se em um ambiente novo, com situações e indivíduos desconhecidos e ainda estar longe da mãe. Diante dessa situação a necessidade da criança ter alguém para recorrer, e os diferentes e variados artifícios que a criança com TEA pode utilizar para tentar manter contato com o outro, artifícios que podem ser concebidos como comportamentos de apego. E por fim a necessidade de um apoio-pedagógico para que haja diante de tudo isso, uma sensação de tranquilidade, conforto ou segurança favorecendo a interação entre os pares.

Ao final dos encontros foi feita, individualmente com cada participante, uma entrevista semiestruturada (Apêndice D), também por Videoconferência na Web (KHATIB, 2020), para que elas pudessem fazer suas colocações e expor opiniões de uma forma mais pontual, expressar aquilo que por algum motivo não conseguiram expor durante as reuniões, fazer uma avaliação dos encontros para sua prática pedagógica, e também para que se identificassem os aprendizados que o grupo produziu ao longo da formação.

4.3 A avaliação da intervenção

Os instrumentos de coleta de dados para avaliação da intervenção utilizados foram: observação, entrevista e análise documental.

A observação (apêndice C) “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 190). Tratou-se de uma observação participante que de acordo com os “[...] consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 196). As observações foram realizadas ao longo dos 8 encontros que foram gravados e posteriormente transcritos.

Optou se pela utilização da entrevista semi-estruturada (apêndice D) que de acordo com Trivinos (1987) é aquela que parte de questionamentos baseados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa, dando oportunidade aos participantes seguir espontaneamente seus pensamentos advindos de suas experiências participando então na elaboração do conteúdo da pesquisa. Para o autor “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVINOS, 1987, p. 146).

As entrevistas foram gravadas seguindo a recomendação do autor “Nós recomendamos a gravação da entrevista, ainda que seja cansativa sua transcrição. [...] A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio” (TRIVINOS, 1987, p. 148).

A análise documental foi utilizada com o material coletado ao final dos encontros, as professoras enviaram uma foto do material produzido para a professora pesquisadora, no qual expressaram seus aprendizados, suas impressões, acerca do tema tratado. Segundo Ludke e André (1986, p. 39) “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, representam ainda uma fonte natural de informação”. Para os autores a análise documental busca perceber informações nos documentos partindo de várias questões ou hipóteses, possuindo vantagens como ser uma fonte rica em informações podendo ser consultada por diversas vezes e a qualquer tempo, proporcionando assim maior estabilidade aos resultados, possuem baixo custo e podem fundamentar as afirmações do pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

5. DISCUSSÃO DOS DADOS E ANÁLISE INTERPRETATIVA

Os dados coletados foram tratados a partir da análise textual discursiva de Moraes (2003), com base em Bardin (1977). O referido processo elenca um ciclo de análises organizado em quatro focos: “Desmontagem dos textos”; “Estabelecimento de relações”; “Captando o novo emergente”; “Um processo auto-organizado” (MORAES, 2003). Segundo o autor, os três primeiros passos compõem um ciclo fundamental: unitarização, categorização e comunicação.

De posse de todos os dados coletados, observações, entrevistas e análise documental – após as gravações foram feitas as transcrições – iniciou-se o processo de desconstrução e unitarização. Após uma leitura detalhada, partiu-se para a “desmontagem dos textos”, identificando e aproximando pequenas unidades de sentidos, a fim de “estabelecer relações” e categorizar cada unidade e seu significado, que foram reorganizados por aproximação contextual. No processo de categorização, foram agrupados os elementos semelhantes, um conjunto de elementos de significação próximos. Partiu-se do método indutivo, ou seja, as categorias foram construídas com base nas informações contidas no *corpus*. Surgiram, então, as categorias emergentes, aquelas construções teóricas que o pesquisador elabora a partir das informações do *corpus* (MORAES, 2003).

Construídas as categorias, foram organizadas em sequências de uma possível organização textual. A partir disso, capta-se o novo emergente, um metatexto com as descrições e interpretações obtidas do *corpus* começa a ser produzido, através de processos cíclicos de montagem e desmontagem, com o objetivo de dar forma e coerência a escrita, utilizando argumentos teóricos. Por fim, neste Relatório Crítico-Reflexivo comunica-se, através do metatexto produzido, as compreensões emergentes da pesquisa.

O processo de análise acima descrito e utilizado foi sintetizado por Moraes (2003) da seguinte forma:

Sintetizando a análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise (MORAES, 2003, p. 193).

As duas categorias emergentes da análise textual discursiva, que compõem o metatexto produzido, as quais subdividem o capítulo 5 deste Relatório Crítico Reflexivo, são: “A criança com deficiência na escola de Educação Infantil” e “O Apego e o TEA”. Serão apresentadas a seguir.

5.1 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A categoria “A criança com deficiência na escola de Educação Infantil” discute as noções acerca da Educação Infantil, dos desafios da escola e dos docentes de Educação Infantil nos tempos de pandemia, dos pensamentos e sentimentos que se tem acerca da criança com deficiência, do acesso ao espaço escolar e ao conhecimento. Trata-se, ainda, sobre algumas considerações referentes a inclusão, bem como discussões que tratam do planejamento de atividades para alunos com deficiência na Educação Infantil.

Por meio dessa categoria, problematiza-se a visão *assistencialista* que ainda é presente na Educação Infantil, entretanto compreende-se que a escola de Educação Infantil é um local de aprendizado, e de que o papel da escola é proporcionar condições necessárias para o aprendizado, desenvolvimento e socialização. Para a criança com deficiência a escola tem o mesmo papel, além de promover a inclusão e a compensação social. O acesso da criança com deficiência à escola, embora seja um direito assegurado em lei, ainda demanda esforços. Os sentimentos que acometem o professor ao receber um aluno com TEA são: pena, medo, insegurança e falta de preparo. Inclusão e integração são processos distintos, a integração embora seja identificada, não é o modelo ideal. Inclusão diz respeito a estar atento, conhecer o aluno, entender que cada um é diferente, ser afetivo e ter sensibilidade, buscar uma parceria entre escola e família, para isso é primordial momentos de formação para se pensar acerca da prática pedagógica.

5.1.1 A Educação Infantil em tempos de pandemia

A subcategoria “A Educação Infantil em tempos de pandemia” apresenta os resultados que se referem à visão que se tem enquanto sociedade do que é a Educação Infantil, bem como dos desafios do trabalho docente, no ensino remoto durante o tempo de exceção da pandemia do COVID-19.

A Educação Infantil, por muito tempo, foi vista com um olhar *assistencialista*, o que pode ser evidenciado pela fala da professora J, no encontro 8: “a educação infantil era vista como um lugar onde a criança ia para lá [enquanto] a mãe ia trabalhar” (OBSERVAÇÃO 8). Compartilharam dessa ideia as professoras T (OBSERVAÇÃO 8) e G (OBSERVAÇÃO 8). A visão que se tinha da escola de Educação Infantil era a de um local que servia para que as crianças ficassem aos cuidados de alguém, enquanto os responsáveis por essa criança cuidavam de seus afazeres.

Estudos acerca do tema foram modificando a citada visão *assistencialista*: outro olhar foi sendo dado para esta modalidade de ensino. Conforme o posicionamento da participante J, “estudos contribuíram para um aprimoramento e uma mudança na visão do que é a educação infantil” (OBSERVAÇÃO 8). A apropriação de estudos teóricos contribuiu para a mudança da visão que se tinha até então da educação infantil.

As concepções e políticas de atendimentos a crianças fora do ambiente familiar são construídas historicamente. No Brasil, tiveram início a partir da segunda metade do século XIX, em 1875, no rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo foram criados os primeiros Jardins de Infância de iniciativa privada. Somente em 1896, foram criados os Jardins de Infâncias públicos (OLIVEIRA, *et al.*, 2013). No século XX, os movimentos operários, das mães trabalhadoras que reivindicavam um local para atendimento de seus filhos enquanto trabalhavam, o prestígio dado ao discurso médico preocupado com as condições precárias de vida da população operária e a preocupação de certos grupos sociais com a marginalidade e criminalidade de crianças e jovens da população carente, demonstravam a necessidade de ampliação do número de creches e parques infantis (OLIVEIRA, *et al.*, 2013).

O intuito até então destes locais era somente *assistencialista*. Esse tratamento perdura ainda “no período dos governos militares de 1964 até início de 1985, as políticas adotadas em nível federal [...] continuaram a acentuar a ideia de creche, e mesmo de pré-escola, como equipamentos de assistência à criança carente” (OLIVEIRA, *et al.*, 2013, p. 25).

Um debate diferente, em torno do caráter não mais *assistencialista*, mas pedagógico da Educação Infantil, somente se dá início a partir da Constituição de 1988, que reconhece a educação de crianças em creches e pré-escolas, como um direito da criança e um dever do Estado. A promulgação do Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA) em 1990 reforça esse direito à educação. E a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) coloca a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica (OLIVEIRA, *et al.*, 2013), trazendo então, essa etapa para dentro da estrutura regular de ensino.

Em se tratando da *habilitação profissional* para atuar com as crianças pequenas, de acordo com a professora J, o profissional que atuava na Educação Infantil era o atendente, profissional que não necessitava de formação específica para atuar com as crianças (OBSERVAÇÃO 8). A professora J salienta que “a Educação Infantil começou a surgir com professores habilitados de 1999 para cá” (OBSERVAÇÃO 8). Somente a partir deste ano é que foi exigida uma formação específica para o profissional que iria atuar com crianças pequenas.

A fala da professora é confirmada por um estudo realizado por Venzke (2006), o qual relata que as crianças atendidas nas Creches Municipais de Pelotas recebiam cuidados por parte de “atendentes”: “os critérios para a escolha dessas funcionárias eram basicamente ser mulher e possuir a indicação de algum político vinculado ao partido do governo municipal” (VENZKE, 2006, p. 7). Em 1999, o Decreto nº 4003, de 8 de setembro de 1999, substitui as creches Municipais por Escolas Municipais de Educação Infantil, foi então, editado o Concurso Público nº 05/99, sendo o primeiro para provimento do cargo de Professor da Educação Infantil, que exigia formação em curso Normal ou Pedagogia.

O estudo de Venzke (2006) já trazia essa problemática em torno da visão que se tem da Educação Infantil:

Considerando a transformação das Creches Municipais em Escolas Municipais de Educação Infantil, esse processo tem sido narrado pelas professoras que atuam nessas instituições como lento, difícil, contraditório e conflituoso, pois ao mesmo tempo em que passaram a ter algumas características de escola — direção, professoras, projeto político pedagógico, etc. —, continuam sendo vistas, principalmente pela comunidade atendida, como creches — instituição de caráter assistencialista. Isso implica a falta de reconhecimento do status pretendido para as EMElS, dentro das comunidades locais, nesse processo de reestruturação institucional evidenciando avanços, retrocessos e conflitos (VENZKE, 2006, p.10).

Diante do cenário de pandemia de COVID-19, uma visão *assistencialista* da Educação Infantil parece ter sido reforçada. De acordo com a professora T, na visão de determinadas pessoas (comunidade atendida), a escola de Educação Infantil ainda apresenta características da antiga “creche”, ou seja, um lugar de

assistencialismo, um local no qual, simplesmente, o adulto pode deixar a criança enquanto trata de seus afazeres (OBSERVAÇÃO 8), posicionamento que compartilham também as professoras J (OBSERVAÇÃO 8), G (OBSERVAÇÃO 8), V (OBSERVAÇÃO 8), T (OBSERVAÇÃO 8) e M (OBSERVAÇÃO 8). Essa visão referente a tal modalidade de ensino pode ser evidenciada, de acordo com as professoras, pelo diminuto retorno das atividades enviadas remotamente. Não se atinge um retorno expressivo de devolutivas das atividades, o que para as professoras reflete a imagem que os pais têm em relação à escola, de um lugar que serve para deixar seus filhos enquanto trabalham ou realizam outros afazeres.

A professora M (OBSERVAÇÃO 8) reforça sua opinião: “eu acho que tem muitos que ainda tem visão de que é para cuidar”. A professora T (OBSERVAÇÃO 8) concorda com a opinião de que a Educação Infantil ainda é vista como um local *assistencialista*, onde o papel principal é cuidar.

Essa visão *assistencialista* é verificada segundo as professoras, pelo baixo retorno das atividades remotas, que não parece estar relacionado somente com problemas sociais, identificou-se que a desmotivação é a maior causa. Observou-se que o nível de escolaridade e a situação social da família não tem relação com o retorno de atividades enviadas para que a criança realize em casa, durante a pandemia. De acordo com a professora T, apesar de haver alguns responsáveis, os quais possuem escolaridade avançada e um situação social razoável, mesmo estes estão deixando de auxiliar aos seus filhos no decorrer e entrega das atividades (OBSERVAÇÃO 8), a professora G (OBSERVAÇÃO 8), concordou com o relatado pela professora T.

A professora G (OBSERVAÇÃO 8) afirma pensar que o baixo retorno das atividades pode estar relacionado com a desmotivação que muitos demonstram diante a pandemia: “Mas eu acho que esse ano é um ano atípico [em função da pandemia], eu acho que as pessoas estão muito desmotivadas”. Outros fatores apontados pela professora são o cansaço, a condição financeira e as demandas de trabalho. A professora afirma que os pais estão cansados, não se sabe as reais condições financeiras, se eles possuem alguma fonte de renda, se não esta faltando o básico para sobrevivência, das demandas do trabalho, se tem um local para deixar os filhos para trabalhar, entre outros (PROFESSORA G, OBSERVAÇÃO 8).

Embora ainda sejam poucos os estudos referentes ao andamento do ensino remoto no Brasil, identifica-se em Laguna *et al.* (2021), que procurou caracterizar o

processo de ensino-aprendizagem das crianças na primeira infância ensinadas por seus pais e/ou cuidadores em educação em modo remoto, em diferentes contextos sociais, durante a pandemia de COVID-19, que a percepção das professoras não difere do que acontece em outros lugares:

Cabe salientar que existem muitas realidades em que os pais ou responsáveis além de não poderem acompanhar efetivamente as crianças, também não contam com uma rede de apoio com quem possam deixar os filhos em casa, quais sejam, avós, babás, parentes próximos, entre outros. Este fator contribui significativamente para que as crianças não recebam integralmente o suporte necessário durante estes eventos estressores. Logo, é importante salientar que, muitas vezes, essas crianças acabam acompanhando seus cuidadores no trabalho ou até mesmo ficam em casa sozinhas (LAGUNA, *et al.*, 2021, p. 408).

Para Laguna *et al.* (2021) é importante considerar a sobrecarga das famílias, com excesso de responsabilidades dos mais variados tipos - profissionais, domésticas, demandas infantis – bem como da falta de um espaço físico preparado para o ensino das crianças, a situação atípica que se vive na atualidade decorrente da pandemia de COVID-19, desencadeou nas famílias e crianças um nível alto de exigência, o que acarretou em altos níveis de frustrações.

Essa frustração nota-se também no professor, ao ter um baixo número de retorno das atividades do ensino remoto na Educação Infantil. A professora G chama atenção de que é necessário que os pais e responsáveis levem em consideração a dedicação que os professores estão tendo para preparar e enviar as atividades remotas (OBSERVAÇÃO 8).

Percebe-se que o ensino remoto tem sido motivo de frustração tanto para as famílias como também para o corpo docente. Cada um dentro de suas limitações, sem grandes suportes, sem apoio buscam fazer o que podem dentro de suas possibilidades, o que por fim não se mostra suficiente para ambos.

De acordo com a professora G, muitos pais pensam que a obrigação de ensinar é do professor e que depois que a pandemia passar são os professores que terão que recuperar o aprendizado (OBSERVAÇÃO 8). Para a professora isso pode ser um modo dos pais exteriorizarem o pensamento acerca da Educação Infantil: “Eles sabem que as crianças estão ali para serem ensinadas, eles sabem que a criança esta ali para aprender, que não é só uma creche, que ela vai para lá e se desenvolve” (PROFESSORA G, OBSERVAÇÃO 8). De acordo com a professora, os

pais têm compreensão de que a Educação Infantil é um espaço de aprendizagem e não somente *assistencialista*, o que é evidenciado pela responsabilidade direcionada ao professor em recuperar os aprendizados no retorno ao ensino presencial.

O cenário de pandemia faz problematizar o papel do professor, ao enviar atividades para que os pais realizem em casa com as crianças, de uma certa maneira, a escola acaba delegando à família o papel que seria do professor, o professor é alguém especializado, com formação específica para tal tarefa. De acordo com a professora J:

A gente sempre defende o papel do professor e a gente está vivendo um momento em que a gente está delegando a família, então quer dizer que a família tem condição de fazer o nosso papel. Qual é o outro profissional que está delegando a outro alguém fazer isso? Eu acho bem assim essa história de ensino remoto, de mandar para casa atividades para as mães fazerem, então quer dizer que a mãe e o pai podem fazer o papel do professor. Então o professor não é alguém especializado, não é alguém que é formado, qualquer um, eu acho que a gente está mexendo nesse papel, qualquer um pode (PROFESSORA J, OBSERVAÇÃO 8).

A partir do momento que se entende que em casa a família consegue realizar o que seria a tarefa do professor, afirma-se que qualquer pessoa sem formação pode ocupar esse espaço de ensino. A professora J dá um exemplo: “Eu vou dar um exemplo, a mãe fez uma biopsia, não eu vou fazer em casa, me manda os aparelhos, me manda as coisas que eu vou fazer a biopsia em casa” (OBSERVAÇÃO 8). Nenhum outro profissional está delegando seu papel a família, tal atitude não é permitida em outro campo de trabalho, infelizmente na educação isso acabou sendo modelo.

A professora J demonstra pensar que o correto seria a família auxiliar, não ensinar: “eu não estou ensinando nenhum dos três, eu não ensino, vem o conteúdo delas eu pego a matéria eu apresento para eles, eu leio e eu auxilio” (OBSERVAÇÃO 8). De acordo com a professora J, ao ensinar a família apropria-se de um lugar que não é seu, e sim do professor: “Eu não estou ensinando nada, vai errado e elas corrigem, eu não vou tomar o lugar das professoras” (OBSERVAÇÃO 8).

De acordo com Fochi (2021b) estávamos aprendendo a ser escola de Educação Infantil,

[...] reconhecendo a especificidade do fazer pedagógico na educação infantil, que se difere das ideias já preconizadas de educação escolar e busca superar os resquícios assistencialistas de sua gênese [...] acho curioso observar o desespero das escolas em “receitar” às famílias atividades e situações que descaracterizam em absoluto o trabalho que é feito nas escolas de educação infantil (FOCHI, 2021b, p. 1).

Para Fochi (2021a) na Educação Infantil atividades remotas são inviáveis. Essa fase deveria ser uma fase de vínculo, de acordo com o que se propõe a educação infantil, não cabem atividades enviadas para casa, descaracterizadas do contexto que tem a Escola Infantil. O autor salienta as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, elencadas tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC). Destaca, ainda, a carta que a Rede Nacional da Primeira Infância divulgou, endereçada ao Conselho Nacional de Educação, se posicionando contrária em relação à ideia de ofertar a Educação Infantil na modalidade de ensino a distância (FOCHI, 2021b).

É necessário tomar cuidado para que modelos estereotipados e limitantes do que é educar e cuidar de crianças pequenas sejam fortalecidos, “não podemos pedir aos pais e mães que se transformem em pedagogos”, em casa as crianças devem ser filhos e os adultos pais e não alunos e professores (FOCHI, 2021b, p.1).

Diante das concepções que se tem do que é a Educação Infantil, as professoras concordam que o ensino remoto não é condizente com a proposta de tal modalidade, porém esbarram em questões legais que são o cumprimento dos dias letivos e a exigência por parte da mantenedora que seja adotado o ensino remoto também na Educação Infantil.

Se por um lado há crianças não realizando as atividades remotas, por outro, há responsáveis realizando as atividades no lugar da criança. A proposta do ensino remoto, pontuado pela professora J, é de que a criança realize as atividades e os pais só auxiliem, porém, alguns responsáveis estão realizando as atividades no lugar da criança (OBSERVAÇÃO 8), concordam com a mesma opinião de que não é correto os responsáveis realizarem as atividades para as crianças, as professoras G (OBSERVAÇÃO 8) e T (OBSERVAÇÃO 8). Para a professora J, a proposta do ensino remoto é de que as crianças realizem as atividades da mesma forma que se estivessem em sala de aula, o que acarreta erros e acertos (OBSERVAÇÃO 8). Completando a fala da professora J, a professora G (OBSERVAÇÃO 8) afirma que

as atividades deveriam ser feitas do jeito que a criança consegue fazer, embora não seja o que está acontecendo.

As falas das professoras apontam diferentes situações que podem estar acontecendo, dentre elas, a falta de tempo e a compreensão que ensinar é tarefa do professor (OBSERVAÇÃO 8). Chamam a atenção da importância da realização das atividades, mesmo que sejam rabiscos, desde que sejam feitos pela criança, o que os pais podem estar achando “errado”, é considerado pelas professoras, pois a intenção não é que as crianças acertem e sim realizem e aprendam no processo (OBSERVAÇÃO 8).

Para a professora G, a falta de retorno das atividades pode ser pelo fato de que os pais ficam receosos de enviar as tarefas “erradas”. E deixam para que o professor ensine no retorno, pois esse é o ofício do professor.

[...] pode ser bem ao contrario do que gente esta pensando, deles pensarem assim: bom isso aqui é papel do professor, esse ano não esta dando para fazer, então vai continuar como está, o ano que vem eles vão ter que recuperar isso aí, porque o professor é que tem que ensinar. Não é tanto a desvalorização, eles não nos veem como creche, eu não consigo sentir totalmente isso, eu ainda acho que é aquela coisa deles acharem que o professor que tem que ensinar e eles não vão estar ensinando (PROFESSORA G, OBSERVAÇÃO 8).

O fato de não estar tendo retorno das atividades remotas pode ser uma resposta ao que os pais entendem ser o papel da escola. Diante das falas das professoras, o que se percebe é que o ensino remoto na Educação Infantil tem se mostrado problemático. Outro debate que o ensino remoto levanta é acerca do *papel do professor* de Educação Infantil.

Diante todas as dificuldades encontradas pelas famílias com o ensino remoto, o momento pode direcionar a sociedade para um pensamento acerca do valor e do *papel do professor*. De acordo com a professora J, “Essa situação é o momento agora que a gente tem para mostrar o nosso valor, a nossa importância, eu acho que esse ano foi um ano atípico para muita coisa, qual é o valor do professor?” (OBSERVAÇÃO 8) A professora J afirma que “Nenhum pai pode substituir nosso trabalho, nenhum pai” (OBSERVAÇÃO 8).

A professora J faz uma importante colocação a cerca do papel da família no acompanhamento escolar dos filhos:

[...] a gente tem que mostrar para os pais que o papel de vocês é o mesmo de que se a criança estivesse na escola, é o momento de sentar e dedicar nem que seja meia hora de ficar com teu filho, para olhar os cadernos dele, olhar o que ele está fazendo, o que ele está conhecendo, e como ele está fazendo. Agora fazer por ele, ou mostrar exatamente o que ele tem que fazer, não é o teu papel (OBSERVAÇÃO 8).

Concluindo sua fala a professora J (Observação 8), pontua claramente que a família e a escola possuem papéis distintos da trajetória escolar da criança,

[...] esse foi um ano muito importante em todos esses quesitos, da questão de mostrar qual é o papel da família e qual é o papel da escola. Diante da situação é necessário que não deixemos esquecido nosso papel enquanto escola, a escola não é o lugar para vocês pensar, esse é o lugar pra mim deixar meu filho, é isso que a gente tem que lutar, e eu lembro sempre os pais disso. Foi o momento deles perceberem que a escola não é um lugar excencial, onde vai ficar com os filhos deles, para eles trabalhar, namorar, ter outros filhos, passear, nada. A escola é um lugar para estudar! (PROFESSORA J, OBSERVAÇÃO 8).

A professora G (OBSERVAÇÃO 8) reforça seu posicionamento de que não acha que os pais vejam a escola somente com papel *assistencialista*, conforme discutido anteriormente. Chama a atenção de que “não podemos generalizar cada família tem sua realidade”. Para a professora G (OBSERVAÇÃO 8), o fato de algumas famílias deixarem de realizar as atividade, é um modo de valorizar o trabalho do professor, “tem famílias que nos valorizam achando que é papel do professor ensinar, então isso deverá ser feito quando as aulas retornarem”. Concluindo seu pensamento de que não é possível generalizar o que pensam e o que acontece em cada família, a professora G (OBSERVAÇÃO 8) ainda contribui com sua fala dizendo que enquanto uns não fazem as atividades porque entendem ser papel do professor ensinar, “outros que não fazem questão de realizar as atividades mesmo”.

Concluindo o pensamento conjunto acerca do *papel do professor* diante da pandemia a professora M (OBSERVAÇÃO 8) concorda que os pais estão sentindo falta do professor, mas que ao retornarem as atividades presenciais esquecerão a importância deste profissional, continuarão entendendo a Educação Infantil como um local apenas de cuidado: “Eu acho uma pena, que esse ano eles estão sentindo a falta do professor, mas quando voltar a normalidade esquecem. Tem muitos que (lavam as mãos) vamos deixar os filhos lá” (PROFESSORA M, OBSERVAÇÃO 8).

Para Vygotsky (2009) o *papel do professor* é o de mediador, tendo o papel de provocar avanços nos alunos, aqueles que não ocorrem espontaneamente. O professor tem o papel de auxiliar o aluno no aprendizado conceitos científicos, o que impulsiona o desenvolvimento mental.

Muitas são as questões referentes a Educação Infantil em tempos de pandemia, do *papel do professor* diante da realidade de enviar atividades para serem feitas em casa, com os pais sendo os mediadores. Ficou claro que a escola de Educação Infantil, na visão das professoras, não tem um papel somente de *assistencialismo*, então para que serve a escola na visão destas profissionais?

De acordo com a professora O (DOCUMENTO 5) *a escola é um local para o aprendizado, para estimulação, interação e socialização, e o papel da escola é proporcionar condições para que o aprendizado aconteça* (PROFESSORA O, OBSERVAÇÃO 3). “A escola serve para interagir socializar e aprender com o outro, a gente aprende com o outro na troca, [...]. É socializando interagindo, na troca de saberes que a gente aprende, que a criança, que nós aprendemos.” (PROFESSORA O, OBSERVAÇÃO 3).

Para a professora G (OBSERVAÇÃO 3) *a função básica da escola é o desenvolvimento e a socialização da criança, A criança vai para a escola para se desenvolver, interagir e socializar, na escola a criança vai aprender dentro de suas possibilidades e limitações, é o local apropriado para que ela se desenvolva* (PROFESSORA G, OBSERVAÇÃO 3).

Em se tratando de *criança com deficiência*, para a professora G (DOCUMENTO 1), a escola tem a mesma função para a criança com ou sem deficiência, ou seja, desenvolver o afetivo e o cognitivo, tem o papel de garantir a inclusão e permitir possibilidades para que o aluno se desenvolva.

A escola de ensino regular de acordo com a professora V (DOCUMENTO 2), deve promover a inclusão da criança com deficiência: “A escola deve ser um ambiente socializador, com isso, deverá promover a inclusão” (DOCUMENTO 2). A professora G (DOCUMENTO 1) concorda com a professora V (DOCUMENTO 2) de que a inclusão deve ser promovida na escola regular de ensino.

Concluindo com a fala da professora O (DOCUMENTO 5), *a escola é local de ensinar, sendo que ensinar na visão da professora é: “ensinar é compartilhar conhecimento, é organizar o ambiente para o aluno construir o seu conhecimento”*. Para a professora O (DOCUMENTO 3) enquanto escola deve-se partir do princípio

de que “somos seres únicos, [...] é necessário trabalhar a individualidade de cada um, aceitar as diferenças, ter empatia, observar e estimular.” A professora chama a atenção para que a escola aceite as diferenças, bem como elenca três atitudes necessárias de acordo com ela, empatia, observação e estimulação O (DOCUMENTO 3).

De acordo com Vygotski (2009) o processo de escolarização é uma etapa fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança. O saber sistematizado oferecido no ambiente escolar proporciona uma vivência distinta de outros lugares, ao mesmo tempo que, proporciona o aumento dos tipos de pensamentos científicos, impulsionando um novo patamar de elaboração mental, possibilitando a criança alcançar a sistematização do próprio pensamento.

Pensando a partir das colocações de Vygotski o processo de escolarização é fundamental para o desenvolvimento humano, já que a aprendizagem nesse espaço influencia diretamente no desenvolvimento infantil. A escola tem o papel de organizar e indicar o curso do desenvolvimento, atuando com as funções psicológicas superiores, e com as funções em potencial de desenvolvimento, através das aprendizagens dos conceitos científicos.

Em se tratando de criança com deficiência, para Vygotski (1997, p. 76), “la naturaleza del proceso educativo de los niños deficientes, em lo fundamental, es la misma que cuando se trata de niños normales”. Para o autor, a escola para a criança com deficiência deve ter a mesma finalidade, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, através da aprendizagem dos conceitos científicos.

Vygotski (1997) afirma que *o papel da educação* é o de compensação social, ou seja, uma vez que a deficiência muda a relação da pessoa com o mundo, isso traz consequências sociais, então a tarefa da educação consiste em criar uma compensação para suas limitações, por meio da inserção da pessoa no mundo social de maneira mais efetiva possível. Essa compensação social, seria o combate, pela educação, dos efeitos que aqui no caso o TEA produz na pessoa.

Diante de todas as colocações das professoras que foram percebidas historicamente na construção da Educação Infantil, embora tendo constantemente que se afirmar enquanto importante modalidade de ensino percebe-se o importante papel social e pedagógico da escola de Educação Infantil. De que maneira vem se consolidando o acesso das crianças com deficiência a essa importante modalidade

de ensino, como é pensado o ambiente e o planejamento para receber essas crianças pequenas com alguma deficiência, é o que será abordado a seguir.

5.1.2 O acesso à escola, o ambiente e o planejamento na Educação Infantil

A subcategoria “O acesso à escola, o ambiente e o planejamento na Educação Infantil” apresenta os resultados das discussões referentes ao acesso das crianças à escola de Educação Infantil, bem como do ambiente pertinente para receber as crianças nessa modalidade de ensino, por fim trata da importância de um planejamento que se mostre flexível, capaz de contemplar as especificidades de cada criança.

É necessário garantir o acesso das crianças à escola, o que não é tarefa fácil. De acordo com a professora R (OBSERVAÇÃO 3), existem dois tipos de acesso: primeiro, o de conseguir uma vaga na escola, conseguir entrar na escola, o que nem todos de 0 a 3 anos conseguem, já os de 4 a 5 (que agora é obrigatório) muitas vezes vão conseguir a vaga quase no final do ano; e o segundo tipo é o acesso depois de estar dentro da sala de aula, o que é oferecido para a criança levando em conta suas especificidades.

A obrigatoriedade por parte do poder público de atender a demanda educacional das crianças de pré-escola, só foi estipulada com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que dispõe da obrigatoriedade, implementada progressivamente até 2016, da educação básica a partir dos 4 anos de idade. A matrícula na creche - crianças de 0 a 3 anos - não é obrigatória, o que acarreta em baixa oferta pelo poder público, não atendendo as demandas das comunidades.

Em se tratando de criança com TEA, embora existam leis como a lei nº 12.764 de 27/12/2012 que garantam a criança com TEA ter acesso à educação, pode ser verificado na fala das professoras que isso é problemático, admite-se que não basta estar na escola, é necessário que a criança com TEA tenha efetivamente acesso ao conhecimento, através de propostas pedagógicas que se adequem as necessidades dessas crianças, metodologias específicas, adaptações curriculares, quando necessário, um acesso de fato aos conhecimentos científicos que as outras criança estejam tendo.

Para a professora R (OBSERVAÇÃO 3), o fato da criança estar em sala de aula não garante que ela está tendo acesso ao conhecimento, é necessário que o professor busque se aproximar da criança para entender do que ela necessita. “Muitas vezes a criança está dentro da sala de aula e não consegue ter acesso, porque o professor deixa a desejar, deixa de tentar buscar aquela proximidade que necessita” (PROFESSORA R, OBSERVAÇÃO 3).

A criança ter acesso ou não a escola é uma questão de ponto de vista, é proposto a mesma atividade para todos, mas dependendo das especificidades de cada criança, para alguns ainda é necessário um estímulo maior por parte do professor (PROFESSORA R, OBSERVAÇÃO 3). Percebe-se que nem todas as crianças tem acesso, embora todos tenham condições para aprender, “mas cada um tem o seu tempo para que de fato aconteça o aprendizado” (PROFESSORA O, DOCUMENTO 5).

As crianças aprendem de formas diferentes “porque todas elas são seres únicos e individuais” (PROFESSORA R, OBSERVAÇÃO 3), cada uma tem um ritmo de desenvolvimento, necessita de um tempo específico para aprender, que pode ser maior ou menor, alguns tem facilidade para uma determinada atividade, outros não. A não ser que tenha uma incapacidade causada pela deficiência, a criança tem capacidade, basta um direcionamento por parte do professor (PROFESSORA R, OBSERVAÇÃO 3).

Tudo está relacionado a criança, ser único, individual, com suas qualidades, suas características, pensamento acelerado, pensamento não acelerado, tudo caí no ser único, a criança, ninguém é igual a ninguém (PROFESSORA R, OBSERVAÇÃO 3).

De acordo com a professora J (ENTREVISTA 3) uma coisa que a preocupa, é que as mantenedoras acham que o importante é ter acesso físico, ou seja, a escola estar estruturada fisicamente para receber uma criança, seja com qualquer tipo de deficiência. Entretanto, não há um preparo profissional ou uma preocupação em saber se o profissional vai desenvolver um trabalho, ou vai simplesmente deixar o aluno estar em sala (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3). A professora ainda afirma que a escola onde atua não é uma escola preparada para receber um aluno com deficiência, pois nunca esteve disponível para que isso acontecesse “é uma escola que não está preparada, eu digo que nunca estivemos disponíveis para isso” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3). De acordo com a professora, é necessário

suporte não só estrutural, mas também qualificação que devem ser buscados pelos professores e cobrados das mantenedoras, a professora dá um exemplo “como tu vai trabalhar com uma criança que tem problemas de visão se tu não entendes nada de Braille, com uma criança surda se tu não tem nem noção?” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3). Para se desenvolver um trabalho com uma criança cega, é necessário conhecimento do Braille, ou para uma criança surda o conhecimento da Libras (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3). A professora afirma que são necessários conhecimentos específicos para trabalhar com a criança com deficiência, que devem ser buscados pelos professores.

Em seguida ao acesso é necessário que seja preparado o *ambiente* para receber a criança na Educação Infantil, de acordo com a professora O (DOCUMENTO 5) o ambiente ideal para aprendizagem é aquele que acolhe e estimula o aluno. Completando a professora O (OBSERVAÇÃO 3) define o que é este *ambiente* acolhedor, que estimula o aluno, “um ambiente acolhedor, [...] tem que ter alguma coisa interessante que desperte a curiosidade do aluno [...] para que a criança explore aquele ambiente [...], tem que ser um ambiente que te incentive, que te estimule, olhando pro lado do aluno.”

Para a professora R (OBSERVAÇÃO 3), o *ambiente* precisa estar de acordo com o que o aluno gosta, para isso é necessário que o professor conheça seu aluno, independente de ter uma deficiência ou não, – “Não estou dizendo que a gente tem que fazer tudo, tudo, mas a gente tem que ter o mínimo de capacidade, para captar o que pelo menos minimamente, tu vai fazer para cada um, porque nenhum é igual” (PROFESSORA R, OBSERVAÇÃO 3). Para a professora é necessário que o professor compreenda que seus alunos tem interesses diferentes.

É necessário que o aluno se sinta bem no *ambiente* escolar, tenha prazer em estar neste local, um *ambiente* desorganizado, de acordo com a professora R (OBSERVAÇÃO 3), não é apropriado “Uma corrida pra cá, uma corrida pra lá não dá isso é uma loucura. Eu acho que tem que ter uma lógica, uma organização, o ambiente tem que ser apropriado para aquela adaptação”.

É necessário sentir, identificar seus gostos, fazer com que o aluno sinta prazer em estar na sala de aula, construir junto, brincar, para que seja possível o professor ensinar e o aluno aprender (PROFESSORA R, OBSERVAÇÃO 8) “tu tem que sentir conhecer teu aluno, pra poder tornar o ambiente um ambiente bom, para que ele troque experiências contigo e tu consiga passar alguma coisa pra ele, ele vai

se sentir seguro num ambiente que teoricamente um pouco foi feito pra ele” (PROFESSORA R, OBSERVAÇÃO 3).

Para Vygotsky (2009), a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e meio que o cerca, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem, a interação que cada pessoa estabelece com o meio ele chamou de experiência pessoalmente significativa. Percebe-se, então, a partir das ideias de Vygotski a função primordial do *ambiente* para a criança que está em processo de desenvolvimento.

Para Bowlby (1989) quando uma criança nasce ela tem um grupo de caminhos a sua disposição, o *ambiente* que ela vai encontrando ao longo da sua vida é potencialmente determinante para o desenvolvimento de sua personalidade e de suas figuras de apego.

Em Vygotski e Bowlby percebe-se a grande influencia que o ambiente pode acarretar no desenvolvimento infantil. Desta forma todo o cuidado dispensado com o preparo é válido para a criança. Um ambiente preferencialmente deve ser o mais favorável possível para que a aprendizagem aconteça, que estimule as potencialidades da criança, organizado de acordo com as necessidades dos alunos, pensado para acolher os alunos em suas diversidades.

Tão importante como a organização do *ambiente* é o *planejamento* da Educação Infantil, para a professora J (OBSERVAÇÃO 8) o *planejamento* de atividades na Educação Infantil que implica em uma estagnação das crianças em suas classes não é positivo para o seu desenvolvimento, “a educação infantil é movimento, é vida, ela não é para uma criança estar estagnada, sentada no mesmo lugar fazendo a mesma coisa durante duas, três horas. Não! É vida, é movimento, é alegria, ela é conhecimento de espaço, ela é leitura de mundo”. Entende-se a partir disso que para a professora a atividade das crianças na Educação Infantil envolve conhecimento de espaço e leitura de mundo.

Para as professoras R (ENTREVISTA 1), M (ENTREVISTA 5) e T (ENTREVISTA 1), é necessário que o *planejamento* na educação seja flexível, através da observação, da conversa, da escuta, do diálogo entre professor e aluno ele deve ser construído, e deve estar aberto a modificações sempre que necessário.

É necessário um *planejamento* prévio que vai se flexibilizando e se reorganizando conforme as necessidades da turma, “A gente cria um esqueleto, a gente cria na sala de aula, como eu digo, aquela parece receita de bolo, mas como

tu vai fazer o bolo, tu vais rebolar pra fazer o bolo” (PROFESSORA R, OBSERVAÇÃO 3).

Os apontamentos das professoras em relação a necessidade de flexibilidade nos *planejamentos* vai ao encontro com Ostetto (2000), quanto o autor anuncia que *planejamento* é o instrumento orientador do trabalho docente, flexível que permite revisão

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma forma! Ao contrário é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. (OSTETTO, 2000, p. 177).

Para Ostetto (2000), o *planejamento* é mais do que um papel preenchido, deve ser visto como um processo de reflexão, por isso não pode ser estático, deve ser flexível repensado, reprogramado. Entende-se, portanto que planejamento pedagógico pode e deve ser sempre repensado, modificado, reorganizado de acordo com as necessidades verificadas.

Compreendem-se a partir das observações feitas pelas professoras que a partir do primeiro *acesso*, que é entendido como estar em uma escola, a organização do *ambiente* e a flexibilidade no *planejamento* influenciam diretamente no acesso a construção dos conhecimentos, que se efetiva mediante uma proposta que contemple o aluno com TEA, que seja pensada de acordo com suas necessidades e especificidades. Além de conhecer o aluno para assim desenvolver uma proposta que o alcance, é necessário qualificação profissional, conhecimentos acerca das necessidades dos alunos com deficiência para tender esses alunos.

Sem conhecimento científico acerca das deficiências, o senso comum acaba guiando o trabalho pedagógico, o que dificulta o processo de inclusão dessas crianças, sentimentos como medo, pena e insegurança acabam interferindo na acolhida dos alunos, o que será discorrido a seguir.

5.1.3. Os pensamentos e sentimentos acerca do aluno com deficiência: incluindo ou integrando?

A subcategoria “Os pensamentos e sentimentos acerca do aluno com deficiência: incluindo ou integrando?” apresenta os resultados das discussões referentes aos pensamentos e sentimentos que as professoras têm acerca do aluno com deficiência, bem como os resultados das discussões referentes aos conceitos de inclusão e integração, procurando identificar as reflexões que as professoras realizaram acerca de suas práticas.

Ao receber um aluno com deficiência, de acordo com as professoras, elas se deparam com alguns sentimentos como o *de pena, medo, insegurança e falta de preparo*, o que pode ser verificado a seguir:

As professoras MR (OBSERVAÇÃO 2), G (OBSERVAÇÃO 2, DOCUMENTO 1), O (DOCUMENTO 3), V (OBSERVAÇÃO 2), M (OBSERVAÇÃO 2) relataram ter um sentimento de *pena* ao receber um aluno com deficiência, “a gente tem pena, realmente, a tendência naquele primeiro impacto é a gente ter pena”(MR, OBSERVAÇÃO 2). – “a gente tem esse olhar na rua principalmente, quando tu passa sente aquela dor, tu compara, sem querer tu compara com as outras crianças, tu compara com teu filho, ai tu pensa: se eu tivesse um filho assim, que coisa mais triste” (PROFESSORA G, OBSERVAÇÃO 2).

O dialogo entre as professoras permite que sejam observados os sentimentos envolvidos no processo de acolhimento de um aluno com TEA:

Professora V- A gente olhava uma para outra e dizia tá e agora o que que a gente vai fazer?

Professora V- Porque a gente não tinha ideia de como íamos passar aquele ano.

Professora V - Sim a gente tinha medo.

Professora M- A gente acaba com pena neh. A gente sente pena, e aí não quer cobrar.

Professora V- A questão do J mesmo, diziam qualquer coisinha ele entra em crise. A gente tinha um medo que ele fosse entrar em crise, de dizer não, tu tem que sentar (porque ele não sentava), tu tem que sentar, não, tu tem que fazer, (ele não parava). Então a gente conversou, a gente conversou bastante com a mãe dele. Ela dizia: - “não, vocês podem pedir que ele vai atender”. Aquilo demorou um tempo mas aos pouquinhos a gente conseguiu (OBSERVAÇÃO 2).

Entende-se a partir dos relatos das professoras que o sentimento de *medo* é recorrente ao receberem um aluno com TEA, e de acordo com a professora V (OBSERVAÇÃO 2), isso é decorrente pelo que se ouve falar a respeito desse aluno, ou seja, pelos pré-julgamentos que eles são submetidos, as professoras ao receber um aluno com TEA ficam com *medo*, pelo que ouvem falar dessas crianças, ficam

com *medo* das crises, acabam permitindo que a criança fique andando pela sala sem fazer as atividades. Esses pré-julgamentos acabam influenciando, de uma maneira negativa, a conduta do professor em relação ao aluno, uma postura mais permissiva é adotada e com isso a criança acaba não sendo estimulada a realizar as atividades que a turma está desenvolvendo em determinado momento.

É possível perceber no diálogo que a *insegurança* em não saber lidar com um aluno com TEA, o *medo* do desconhecido, a *falta de preparo*, o sentimento de *pena* leva a uma superproteção, nesse sentido, de acordo com a professora V (OBSERVAÇÃO 2), a conversa com a mãe é primordial para as professoras saberem como lidar com a criança com TEA. As informações a respeito da criança, obtida com as pessoas do convívio familiar, são pertinentes e poderão contribuir para um bom desempenho do aluno.

Receber um aluno com deficiência causa *insegurança* nas professoras, o que vem acompanhado do *medo* de errar, esses sentimentos de acordo com a professora G (DOCUMENTO 1) acabam impulsionando para que ela dê o melhor de si, e desenvolva estratégias para explorar as potencialidades do seu aluno,

Com certeza um pouco de insegurança, medo de errar por não ter o conhecimento, mas também a certeza de que darei o melhor de mim, sempre com muito carinho fazendo de tudo e experimentando estratégias diferentes para explorar o potencial desse aluno. Para que ele possa avançar no seu desenvolvimento pleno (PROFESSORA G, DOCUMENTO 1).

Outro ponto que a professora V (OBSERVAÇÃO, 2) levantou, foi a falta de experiência em lidar com as diferenças que esses alunos representam em relação as outras crianças. Essa falta de experiência se vista por um lado positivo, permite que haja uma troca mutua entre aluno e professor, e ambos acabam aprendendo um com o outro, “a agente entendeu que realmente tu tem que ir aos poucos, não adianta tu querer tudo de uma vez só, a gente vai aprendendo com ele e ele com a gente” (PROFESSORA V, OBSERVAÇÃO 2) ideia recorrente no encontro 5 (PROFESSORA, J). É um processo que exige paciência e respeito ao tempo e aprendizagem da criança.

De acordo com a professora M (ENTREVISTA 5), lecionar para um aluno com deficiência parece ser um desafio, “Trabalhar com aluno com deficiência é um desafio”. Uma justificativa que a professora pontua acerca desse sentimento é a *falta de preparo*, “Penso que ter um aluno deficiente é um desafio, talvez por não me

sentir preparada para atendê-lo” (PROFESSORA M, DOCUMENTO 4). A professora M demonstra entender que, apesar de ter uma deficiência, o aluno tem capacidades de desenvolver as atividades propostas no cotidiano da escola, desde que seja dispendida uma atenção especial por parte da professora para aquele aluno.

Vygotski (1997) entende que as deficiências devem ser analisadas principalmente em relação as limitações psicossociais que causam na pessoa, a deficiência afeta antes de tudo as relações sociais: “Cualquier insuficiencia corporal [...] no solo modifica la relación del hombre con el mundo, sino, ante todo, se manifiesta en las relaciones con la gente. El defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta” (VYGOTSKI, p.73, 1997). Aqui especificamente trata-se de TEA, então a condição da criança provoca nas pessoas que a cercam reações de pena, que resultam em uma superproteção, influenciando de forma negativa o desenvolvimento da criança. Para o autor esses sentimentos direcionam a um tratamento diferenciado, o que não é positivo, pois acabam restringindo as possibilidades de interação dessas pessoas, o que pode-se verificar que aconteceu no tratamento com o aluno, relatado pelas professoras.

Identifica-se então, que a *insegurança* do professor em lidar com um aluno com TEA, pode interferir na qualidade do ensino ministrado, que pode ser inferior, em comparação ao ministrado aos demais alunos, pode trazer dúvidas sobre as capacidades do aluno, pode resultar em um tratamento desigual. O sentimento de *pena* pode gerar uma superproteção, o que acaba impedindo que a criança com TEA vivencie determinadas situações consideradas difíceis para eles, limitando assim suas experiências, se o aluno tiver experiências limitadas no espaço de escolarização formal, seu processo de formação poderá ficar incompleto.

De acordo com Selau, Hammes e Damiani (2015), o escasso conhecimento, por parte de professores, sobre as necessidades específicas das pessoas com deficiência, pode contribuir para a formação de falsos conceitos e pode gerar o desenvolvimento de atitudes discriminatórias e que, inclusive, ferem os direitos humanos de alunos deficientes. Para os autores, quem sente *pena* de alguém, por sua deficiência, coloca-se em estado de superioridade em relação à outra pessoa, e alguns alunos se aproveitarão desse sentimento de *pena*.

Embora as professoras sintam *pena* do aluno, conseguem entender a necessidade de que esse sentimento não venha comprometer o aluno, ele está ali

para aprender, e para isso é primordial estimulá-lo, encontrar formas e metodologias para que ele aprenda. O que pode ser identificado na fala da professora G:

Mas realmente a gente sabe que tu não pode olhar a criança assim, porque daí tu tá inferiorizando ela, ao contrário tu tem que estimular ela pra que ela avance pra que ela se sinta igual aos outros em sala de aula, [...] estimular o potencial dela com certeza, porque sempre aprende, pode aprender de uma forma diferente (PROFESSORA G, OBSERVAÇÃO 2).

A professora G (OBSERVAÇÃO 2) entende que o papel do professor diante da criança com deficiência é de estimular o potencial da criança para que ela avance e aprenda. Para Vygotski (2001) o professor é o mediador das interações entre o estudante e o objeto de conhecimento, e deve atuar no que chama de zona de desenvolvimento imediato (ZDI), ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento imediato, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. “Porque o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer sozinha” (VYGOTSKI, 2009, p. 375).

Pensando como Vygotski (2009), na escola a criança não aprende o que já sabe fazer sozinha, e sim o que ainda não consegue realizar sem a colaboração do professor, “o fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo” (VYGOTSKI, 2009, p. 355). É notório o papel do professor na mediação do processo de ensino aprendizagem, como facilitador e responsável por propor situações que estimulem as potencialidades do aluno. O professor precisa encontrar formas de estimular o potencial do seu aluno com deficiência.

Durante os encontros, as entrevistas e realizando as análises documental, observa-se um discurso recorrente de que *é necessário aceitar as diferenças* (PROFESSORAS, MR, J, G, R, O, S) de que todas as crianças são diferentes independente de terem ou não uma deficiência, o que é pertinente para uma, pode não ser para outra. Cada pessoa tem suas singularidades, suas preferências e especificidades, é na convivência do dia a dia, observando e entendendo o aluno que é possível conhecê-lo. É possível identificar nas falas das professoras, que apesar desses sentimentos acerca da criança com deficiência, existe uma posição

positiva em relação a presença da criança na escola regular de ensino, vivendo em coletividade, e não apartada da sociedade o que aconteceu por longos anos.

Quando ainda não se falava em *inclusão*, Vygotski (1997) já dizia que a criança com deficiência tem que viver uma vida comum com as outras crianças sem deficiência, devem estudar na mesma escola, deveria ser criando um sistema misto entre educação especial e comum.

Em tratando-se de *educação inclusiva*, Selau (2007, p. 24) afirma que:

A Educação Inclusiva é sinônimo de que todas as crianças, independentemente de quais forem às necessidades que possam apresentar, ou mesmo aquelas com altas habilidades, devam estar na mesma sala de aula, tendo acesso ao ensino formal. Todas devem participar do processo educacional tradicionalmente conhecido, sem separações.

Ainda discorrendo sobre o tema, de acordo com Camargo *et al.* (2015) incluir é: “Garantir que absolutamente todas as pessoas possam participar da vida em sociedade de maneira plena e autônoma, respeitando individualidades de cada cidadão”. Incluir é a escola adaptar-se ao aluno, e não ao contrário, o que seria integração. Nessa perspectiva, integração para os autores é quando “A sociedade é um “sistema pronto”, e o aluno deve adaptar-se a escola e aqueles que não conseguirem ficam fora do processo de aprendizagem do ensino comum” (CAMARGO, *et al.*, 2015).

Percebe-se então que inclusão não é apenas estar frequentando uma escola, é mais que isso, é participar do processo, atuar, construir coletivamente suas aprendizagens e subjetividades. É viver em coletividade com o outro se construindo, sendo autor e produtor do seu próprio conhecimento, atuante na construção histórico-social-cultural da humanidade.

Em se tratando de *inclusão e integração* observa-se que as professoras se apropriaram do material disponibilizado nos encontros, pois quando questionadas sobre o assunto, utilizam-se da teoria para responder, o que se verifica, por exemplo, no documento 1, em que a professora G utiliza-se dos conceitos disponibilizados na cartilha “Tenho um aluno com autismo: E agora?”

Inclusão é acolher todas as crianças, sem exceção respeitando os limites e individualidades de cada um e suas particularidades. Propõe um currículo comum para todos. O currículo não se deve entender como a possibilidade de que cada aluno aprenda coisas diferentes,

mas que as aprenda de maneira diferente (PROFESSORA G, DOCUMENTO 1).

As professoras conseguiram identificar em sua prática a diferença entre inclusão e integração, percebendo que no início acontecia a inclusão, e com o tempo e a experiência com o aluno, conseguiram que a inclusão acontecesse.

Professora M – Ali quando tu falou de inclusão e integração, eu acho que no início com o J foi integração.

Professora V- Exatamente eu também vi a mesma coisa.

Professora M – A gente não conseguia incluir ele, ai depois com tempo, ficou mais na área da inclusão, que ele foi mais com os colegas ele participava das atividades ao modo dele, mais melhorou.

Professora V- Bem isso quando eu comecei a ler o texto eu pensei a mesma coisa.

Professora M- É acontece muito a integração a inclusão é difícil (ENCONTRO 4).

As professoras em suas falas demonstram que entendem que a inclusão se dá quando a escola está disposta a acolher o aluno, e se necessário adaptar-se as suas condições e não ao contrário, o que é observado recorrentemente. Colocações que são recorrentes na fala das professoras R (ENTREVISTA 1), V (OBSERVAÇÃO 4), M (OBSERVAÇÃO 4), J (OBSERVAÇÃO 4), T (ENTREVISTA 8).

A professora R ainda relata que não se apavora com a inclusão:

Sabe por que eu não me apavoro?

Porque se eu convivesse 24 horas com eles eu ia viver 24 horas apavorada?

Não! Eu ia ficar junto, eu ia tentar descobrir, ele seria meu filho!

Tu imagina uma mãe chegando numa escola e a professora olhando e dizendo: lá vem aquele aluno que ninguém aguenta.

Por que ninguém aguenta?

Porque ele é autista, é agitado ele é isso, ele não para.

Porque ele não para?

Porque que ele é agitado?

Porque a pessoa não tenta descobrir o que é aquele aluno?

Se fosse filho ia fazer isso, ia olhar de cara feia?

Não ia (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).

E compara a situação com a situação de uma mãe que tem um filho autista. – “tem que ter mais amor e mais empatia se colocar no lugar de uma mãe que tem um filho autista, para saber o que será que essa mãe ia querer da escola para o seu filho” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1). Segundo a professora amor e empatia seriam a base para o trabalho com qualquer aluno, com ou sem deficiência.

Faltam momentos para a troca de experiência, para pensar sobre a prática, o *medo* e a *insegurança* acabam impulsionando as professoras a fazerem algo diante de determinada situação. Nem sempre se pensa sobre a prática, vai se tentando adaptar situações que alunos e professores possam sobreviver ao caos, que em em dadas situações acaba se instaurando. O que pode-se verificar na fala da professora T (ENTREVISTA 8)

Tu faz as coisas muitas vezes sem querer, eu sentia que aquilo ali não estava bom, eu tinha que mudar, e eu lembro que alguém comentou, o que tu vai fazer no verão quando aquilo lá aquecer, eu digo no verão eu vejo, mas aqui agora não dá e eu não vou ficar um ano inteiro aqui porque eu não sei o que eu vou fazer lá na frente, pode não dar certo também, podia, podia não conseguir contornar eles lá e ter que voltar, mas são coisas que eu acho que a gente tem que tentar e entre os acertos e os erros a gente vai driblando e vai indo (ENTREVISTA 8).

Por não conhecer a criança, suas necessidades devido a deficiência, as atitudes do professor acabam sendo equivocadas. No momento que se entende a criança, suas atitudes e necessidades, a abordagem muda, e, é possível manter um relacionamento saudável.

Ao receber um aluno com deficiência as professoras relatam sentimentos de *pena, medo, insegurança e falta de preparo*, o que pode interferir de maneira negativa no processo de aprendizagem do aluno, entretanto as professoras entendem o papel do professor diante desses alunos que é o de estimular suas potencialidades para que avancem em seu desenvolvimento e aprendam. As professoras compreendem também a necessidade da criança com deficiência estar frequentando uma escola regular de ensino, vivendo e se desenvolvendo em coletividade, o que lhes foi privado por muito tempo.

Percebe-se um movimento de reflexão acerca das práticas de inclusão, entendendo que a integração embora seja identificada, não é o modelo ideal. Portanto a seguir será discorrido sobre a inclusão especificamente de crianças com TEA na Educação Infantil.

5.1.4 A inclusão da criança com TEA na Educação Infantil

A subcategoria “A inclusão da criança com TEA na Educação Infantil” discute como foi sendo visto ao longo do tempo a criança com TEA, bem como, de que

forma foi ocorrendo sua inclusão na escola regular de ensino. Apresenta também necessidades pontuadas pelas professoras pertinentes para a inclusão dos alunos com TEA na escola regular de Educação Infantil.

Percebe-se que antigamente, quando não se tinha conhecimento acerca do que era o TEA, as crianças com TEA eram tratadas como “retardadas”, mal educadas, sem limites, inquietas, e acabavam ficando de fora do convívio social, o que pode ser identificado na fala da professora J: “Porque, infelizmente, o autismo durante muitos anos ele foi taxado assim, criança sem limite, a criança mal educada, a criança que não para pra sentar, que não para com o brinquedo, a criança foi taxada assim durante muitos anos” (OBSERVAÇÃO 4), e da professora R “E as pessoas mais velhas tem a tendência de achar isso, porque de um tempo pra cá o autismo e essas outras coisas (deficiências) foram exploradas, se começou a estudar” (OBSERVAÇÃO 4).

Na época em que as professoras cursaram sua graduação, em torno de 20 anos atrás, não se tratava a respeito do *TEA* ou de inclusão, as pessoas com deficiência viviam escondidas (PROFESSORA R). Refletindo sobre sua prática do passado a professora J (OBSERVAÇÃO 4) consegue identificar que as crianças que frequentavam a escola acabavam sofrendo represália, isolamento e descaso, por não se ter entendimento e conhecimento teórico a respeito do TEA: “hoje eu olho assim e penso como teve crianças que sofreram, nas nossas mãos, que sofreram represália, sofreram o isolamento, sofreram o descaso que, na verdade não era culpa nossa, era uma falta de entendimento que nós tínhamos” (PROFESSORA J, OBSERVAÇÃO 4).

Segundo Bosa (2002b), por muito tempo, o autismo foi visto como psicose ou esquizofrenia. Somente a partir da década de 1980, o autismo passa a fazer parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, quando tanto o CID-10 quanto o DSM-IV estabeleciam como critério para o transtorno autista o comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos (BOSA, 2002b).

Percebe-se que essa visão das crianças como “retardadas”, mal educadas, sem limites e/ou inquietas, está sendo desmistificada, conhecimento teórico acerca do tema está sendo produzido, um outro olhar está sendo voltado para essas crianças, embora ainda existam pessoas que desconheçam e não se interessem em

estudar e conhecer o que é o TEA, o que relatam as professoras J e R (OBSERVAÇÃO 4).

As professoras R e J (OBSERVAÇÃO 4) chamam a atenção para o grande número de crianças com TEA nas escolas. E complementam suas falas retornando a dizer que essas crianças viviam escondidas e que outro motivo é que não existia essa nomenclatura.

Com os encontros e acesso aos materiais teóricos a respeito do TEA, quando solicitadas as professoras utilizam-se da teoria estudada – Cartilha: Tenho um aluno com autismo: E agora? - para conceituar o TEA “Transtorno do espectro autista é um transtorno do desenvolvimento que leva a comprometimentos na comunicação, socialização, englobando comportamentos restritos e repetitivos” (PROFESSORA G, DOCUMENTO 1) o que pode ser verificada também nas falas das professoras G (DOCUMENTO 1), V (DOCUMENTO 2) e R(ENTREVISTA 1).

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (APA) os Transtornos do Espectro Autístico (TEA) são caracterizados por déficits persistentes na comunicação social e nas interações sociais, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. As características são apresentadas no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades (APA, 2014).

Percebe-se através da fala das professoras que elas possuem conhecimento do que é o TEA, o que pode ter sido produzido durante os encontros, através das leituras e discussões propostas, já que em suas colocações utilizaram conceitos estudados nos encontros. Em se tratando de como incluir a criança com TEA na escola regular de Educação Infantil, as professoras ao longo dos instrumentos de análises foram pontuando necessidades que entendem, ser pertinentes para esse processo, chamando a atenção para a necessidade de conhecer o aluno com quem irá desenvolver um trabalho.

As professoras concordam em que é necessário primeiro *conhecer o aluno*, cada criança é diferente (PROFESSORA R, OBSERVAÇÃO 2, ENTREVISTA 1; PROFESSORA G OBSERVAÇÃO 2; PROFESSORA M, OBSERVAÇÃO 2; PROFESSORA V OBSERVAÇÃO 2; PROFESSORA P, ENTREVISTA 7, PROFESSORA S, OBSERVAÇÃO 2; PROFESSORA T, ENTREVISTA; PROFESSORA O, OBSERVAÇÃO 4; PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4; PROFESSORA J, ENTREVISTA 3). A professora R (OBSERVAÇÃO 2) ainda

acrescenta: “eles não vem com receita”. Pensando no professor a professora G (OBSERVAÇÃO 2) afirma que cada um procura encontrar um jeito de lidar com o aluno que tem naquele momento.

A seguir são apresentados exemplos que acentuam a importância de conhecer o aluno para que se proponham atividades significativas e que sejam eficazes no processo de ensino-aprendizagem:

Exemplo aluno M (OBSERVAÇÃO 2)

O aluno M conseguiu ser incluído na escola com o auxílio da professora utilizando estratégias pedagógicas que despertavam o interesse dele, o aluno interessava-se por logotipo de marcas. A professora utilizava um adesivo com logotipo na mesa para que ele sentasse naquele lugar, usava os logotipos em jogos e atividades “nós conseguimos com o símbolo da Olimpikus, aí depois veio os outros da RBS, da Natura, ele vinha trazendo, e eu fui pegando os símbolos e jogando conforme o interesse dele, aos poucos a gente vai se adequando, vai tentando” (PROFESSORA T, OBSERVAÇÃO 2).

Foi necessário a professora *conhecer seu aluno*, perceber o que despertava o interesse dele, e a partir daí propor atividades que fossem de seu interesse, possibilitando assim que ele participasse dos momentos em que os colegas estavam realizando suas atividades, tendo acesso ao mesmo conhecimento que os outros, participando das mesmas atividades, mesmo que adaptadas as suas necessidades e/ou preferências.

Exemplo aluno J (OBSERVAÇÃO 2)

O medo fez que com que as professoras acabassem não cobrando o aluno J, e após uma conversa com a mãe que orientou as professoras, começaram então a cobrar que ele realizasse as atividades:

Ele andava e não fazia nada do que a gente pedia, tinha que ficar sempre cuidando pra ele não sair correndo na porta [...] a mãe dele dizia não professora, pode cobrar, pode pedir, pode colocar ele sentadinho pra fazer as atividades, ao modo dele ele vai fazer [...] Então mais pro final a gente começou a cobrar mais dele, e aí aquilo parece que ele começou a interagir mais, com a gente não, porque com a gente ele já interagia, mas com as crianças parece que ele interagiu mais pro final (PROFESSORA M, OBSERVAÇÃO 2).

Conversando com a mãe e *conhecendo o aluno* foi possível as professoras identificarem a necessidade de estimular o aluno na realização das atividades, o que

resultou positivamente no processo e influenciou também na socialização do aluno. A conversa com a mãe foi primordial para que as professoras fossem encorajadas a estimular o aluno. A estimulação por parte do professor além de possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem contribuiu para o processo de socialização, promovendo efetivamente a inclusão do aluno com TEA em sala de aula.

Cada aluno é diferente embora o trabalho com um foi de uma maneira, não significa que com todos sejam da mesma forma “cada um é um, e só na hora que tiver o aluno a gente vai ver” (PROFESSORA V, OBSERVAÇÃO 2). O fato de já ter tido um aluno autista não possibilita dizer que se sabe tratar com todos os autistas, eles são diferentes.

Essas diferenças observadas nos alunos autistas pode ser constatada no diálogo da observação 4:

Professora G - A diferença do J e do M, o J tinha essa parte afetiva, ele se agarrava na gente ele era carinhoso e ele era mais calmo em determinados momentos. Já o M era aquela agitação [...] a diferença é bem grande dos dois, entre os dois.

Professora V – Pois é o J parecia bem mais calmo que o M. E o J era muito carinhoso, chegava beijava a gente, claro, no início não, depois com o tempo ele chegava beijava a gente ou dava o rosto pra gente beijar, ele vinha se agarrava, se atirava no colo. E o M não, o M parecia que era uma coisa bem mais complicada pra lidar porque ele chorava muito, ele gritava muito. O J teve umas crises, mas não foram muitas.

Professora O – Gurias o M lá da outra escola eu acho que é mais grave que os dois. Porque o M não para um minuto ele não para ele não olha é assim, muito difícil, fazer uma atividade com ele, é bem severo. Dos três realmente é o mais atingido, porque a gente vê que ele já está na escola e ele desde que entrou, eu não vejo ... ele consegue agora entrar no refeitório, mas no início do ano ele não conseguia nem olhar para os colegas, ele não para, ele só da uns grunzinhos. Deve ser bem difícil uma professora lidar com ele porque não sabe como fazer, a gente tenta várias maneiras. Quando depois de um certo tempo tu tens resposta como o J a gente teve. O J não sentava, não pegava um papel, não pegava um lápis, não pegava nada, e com o tempo ele foi se modificando, daí a gente vai se sentindo melhor e achando que esta seguindo um caminho certo. Agora quando é assim uma criança que não interage ... [...]

Professora O – Essa questão da afetividade mesmo eu só vi em dois serem mais afetivos, assim de todos os que eu já vi mesmo, o J a B também, eram carinhosos, os outros eu acho mais distantes assim. (OBSERVAÇÃO 4).

As professoras constataram que é possível perceber *as diferenças* de comportamento de um aluno autista dentro de um mesmo grau, o que é característico do espectro, manifestações variadas, ou seja, dentro desse amplo

espectro diferentes características podem ocorrer de maneira mais ou menos intensa em algumas pessoas. Chegaram a conclusão que nem sempre as dificuldades vão ser as mesmas embora afetem as mesmas áreas comunicação, socialização e comportamento.

Perceberam uma grande dificuldade em lidar com o aluno que não tem uma comunicação efetiva, o que de já fora apontado pelo DSM -5 “Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros” (APA, 2014).

De acordo Bosa (2002b), o sistema de comunicação convencional que é adotado, muitas vezes difere das capacidades de comunicação da pessoa com TEA, o que acaba impedindo, ou dificultando de serem compreendidas por não se encaixarem nesse sistema. Para a autora um olhar mais atento, cuidadoso, nos permite descobrir o esforço que a criança com TEA faz para ser compreendida.

Alguns alunos demonstram afeição, carinho, solicitando beijos e abraços e outros não. Para a professora M (OBSERVAÇÃO 7) assim como tem crianças sem deficiência que não gostam do toque, também tem autistas que não gostam, isso é muito específico da pessoa, uns gostam de um carinho, de um chamego, de um colo, outros não, outros preferem uma conversa.

De acordo com a professora O (OBSERVAÇÃO 8) embora se perceba alunos autistas que demonstrem dificuldades em realizar as atividades, vários alunos autistas realizam as atividades. “Recebemos vários alunos autistas, eles estão em todas as escolas, todos os anos lidamos com algum, mas cada um tem um perfil” (PROFESSORA O, OBSERVAÇÃO 8).

Quando se fala em pessoas pode-se dizer que todos são iguais porque todos são *diferentes*, uma afirmação paradoxal que as professoras utilizaram muito para pensar sobre o aluno com TEA, “São diferentes situações e o TEA [...] é isso também é de saber que essa criança é diferente, como todas são” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3), compactuam com a mesma opinião as professoras R (ENTREVISTA 1), G, V, S (OBSERVAÇÃO 2), O (ENCONTRO 8), M (ENCONTRO 2).

Para a professora R (ENTREVISTA 1) independente de o aluno ser ou não autista, cada aluno que se recebe é um processo novo que se inicia, “as pessoas não são iguais, as pessoas não querem as mesmas coisas e não gostam das

mesmas coisas, então eu não posso tratar todo mundo igual, embora tenha que ter um parâmetro” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1). Completando a professora G afirma que “tu tem que aprender a conhecer o aluno, e cada um é diferente do outro” (ENCONTRO 2).

[...] é totalmente diferente uma criança da outra, totalmente diferente o modo como tu vai lidar é totalmente diferente da criança, alguma demonstra afeto, outras não demonstram, algumas são agitadas, outras não são, algumas tu tem que cuidar porque corre o risco de bater nos colegas e outras não, então é bem diferente sim, criança com autismo não é uma receita pronta, não tem uma tabelinha que eles vão agir de tal forma, não tem, é só ali no dia a dia (PROFESSORA R, OBSERVAÇÃO 2).

De acordo com a professora O (OBSERVAÇÃO 4), embora o professor se aproprie do conhecimento teórico e prático, e a criança tenha um laudo confirmando de TEA, eles são diferentes, o que um faz o outro não faz, e vice-versa. Para a professora R “mesmo que se tivesse uma teoria [...] eles são todos muito diferentes, não existe uma receita de bolo para o aluno autista”. Já a professora V (OBSERVAÇÃO 4) pontua que embora não exista uma regra única é necessário que tenhamos um parâmetro de como lidar com o aluno autista.

Não existe, eu também acho que eles são muito diferentes e não existe a regra, mas existe por exemplo, uma coisa que a gente pode mais ou menos tentar se basear, porque as vezes a gente tá tão perdida que a gente não sabe nem como fazer, pelo menos a gente vai tentar de um jeito, de outro. Não é que funcionar com um que vai funcionar com outro, mesmo que tenha mais ou menos o grau de autismo parecido. Não adianta, o que vai funcionar com um, pode não funcionar com o outro mas a gente vai ter mais formas pra pensar e tentar interagir (PROFESSORA V, OBSERVAÇÃO 4).

Esse assunto foi muito recorrente e repetitivo nas observações o que a professora J (OBSERVAÇÃO 5) pontua claramente –“a gente percebe que a gente acaba até se tornando repetitiva, mas é uma verdade, o que acontece, nós já falamos isso nos encontros, toda criança, cada uma é uma, cada uma aprende no seu momento, da sua forma”

Aos poucos tu vai conhecendo a criança, lá no meio do ano tu já vê gora eu já sei como eu faço. Nós tínhamos um maternal, e na hora de dormir nós já sabíamos que ele não ia dormir, dai a gente se revessava pra sair com ele, pra não atrapalhar o resto da turma, e quando ele cansava no pátio a gente voltava com ele, deitava do lado dele pra ele dormir, e ele dormia, mas tu não podia sair mais dali

[...] Tu tem que saber como lidar porque além de tu ter um aluno autista tu tem todos os outros, [...] Dai imagina tu não sai pra rua com teu aluno autista porque ele tem que dormir na hora do sono, mas aí ele não vai dormir e vai acordar todos os outros que estão cansados e querem dormir, precisam dormir. Então tem uma serie de coisas que agente sabe, tem falta de profissional, toda aquela coisa que a gente sabe que é difícil, que a gente enfrenta na educação pública, mas tu tem que ter estratégias pra lidar.[...] As vezes a gente quer tratar igual e o igual nem é o melhor pra criança, não é tratar igual, não é tratar igual (PROFESSORA S, OBSERVAÇÃO 2).

As professoras entendem e pontuam a necessidade do professor estar atento e conhecer seu aluno para a partir do que se sabe sobre ele, desenvolver estratégias que contribuam para sua estadia e aprendizado em sala de aula, pois cada criança com TEA apresenta aspectos e comportamentos diferentes.

Chamaram a atenção da importância de se trabalhar juntamente com a *família* (OBSERVAÇÃO 2, OBSERVAÇÃO 4) procurando pistas de como lidar com o aluno através de diálogos, a partir do que Camargo, *et al.* (2005) coloca sobre a importância de um trabalho conjunto entre *escola e família*, trabalhando como alheados na tarefa de promover o pleno desenvolvimento do aluno com TEA.

Identificaram ainda a necessidade de *formação* para trabalhar com alunos com deficiência, relataram não ser disponibilizado momentos para esses aprendizados. As professoras R, J E MR cursaram durante a graduação, apenas uma disciplina que tratou de forma ampla todas as deficiências. Não tendo aporte teórico, as professoras acabam utilizando-se da experiência prática que tiveram com outros alunos (PROFESSORA G). É necessário que aja uma formação continuada, para que se possa pensar sobre a prática. (PROFESSORA MR). As professoras necessitam de apoio e auxilio para trabalhar com as deficiências.

Após debaterem a necessidade da teoria e de formações para capacitação do trabalho com aluno com TEA, as professoras chamaram a atenção para a *sensibilidade* do professor “vai da sensibilidade, observando, [...], pegando as dicas dos pais, fazendo um questionamento com os pais logo que a criança chega, uma anamnese [...] ir abordando de uma forma que se consiga trabalhar” (PROFESSORA O, OBSERVAÇÃO 2).

A professora P (ENTREVISTA 7) ainda acrescenta que “a criança, no caso autista, ela é uma criança bem especial, é um mundo totalmente diferente.” Para ele é necessário ter alguém de confiança (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1), talvez

necessite de uma atenção especial, para entendê-lo e conhecê-lo (PROFESSORA R, ENTREVISTA1), por isso é necessário o professor querer estar ocupando esse espaço de docente, para então chamar seu aluno para perto e então ser possível criar um vínculo de apego (PROFESSORA P, ENTREVISTA 7).

Para a professora G embora todas as crianças sejam diferentes todas necessitam e gostam de uma professora carinhosa, afetiva que acolha a criança bem.

[...] nenhuma criança é igual a outra, elas são diferentes, mas não existe, isso é indiscutível para mim, eu penso assim, não tem coisa melhor para uma criança entrar em uma sala de aula e ter uma professora carinhosa, uma professora que faça ela se sentir bem, acolher ela, aquela parte afetiva que tu tem que ter (PROFESSORA G, OBSERVAÇÃO 5).

A *afetividade* também é mencionada pela professora como sendo primordial nesse processo de acolhimento do aluno, “o professor tem que ter essa coisa do aconchego do carinho com a criança, porque isso ajuda muito para que a criança avance” (PROFESSORA G, OBSERVAÇÃO 2).

Diante das colocações das professoras explicitando as noções acerca da Educação Infantil, dos desafios da escola e dos docentes de Educação Infantil nos tempos de pandemia, dos pensamentos e sentimentos que se tem acerca da criança com deficiência, do acesso ao espaço escolar e ao conhecimento. Tratando-se, ainda, sobre algumas considerações referentes a inclusão, bem como discussões que trataram da necessidade de flexibilização do planejamento de atividades para alunos com deficiência na Educação Infantil. Por fim ressaltam a importância da parte afetiva, da sensibilidade e construção de um vínculo de apego entre professor e aluno com TEA para que a estadia e aprendizado em sala de aula ocorram. Passa-se então a discorrer sobre a segunda categoria identificada nos materiais de análises: *O Apego e o TEA*.

5.2. O APEGO E O TEA

A categoria “O Apego e o TEA” discute as noções acerca das contribuições do apego no processo de inclusão da criança com TEA na escola de ensino regular; das diferentes formas de manifestação do apego, dos conceitos de apego, sensibilidade e disponibilidade, observados na prática do professor, bem como da

postura adotada pelo professor que propicia a construção de um vínculo de apego entre aluno e professor com TEA.

Por meio dessa categoria compreende-se o apego como sendo um vínculo que propicia a inclusão do aluno com TEA na Educação Infantil. O apego é visto com o um vínculo afetivo entre o aluno e professor, criado por necessidade, que transmite uma sensação de segurança para a criança, o que permite que o aluno com TEA explore o ambiente com mais facilidade e interaja melhor com os outros. São identificadas algumas posturas do professor que propiciam a criação desse vínculo.

5.2.1 O apego e a inclusão

A subcategoria “O apego e a inclusão” apresenta os resultados que se referem as possíveis contribuições que um vínculo de apego entre professor e aluno com TEA podem trazer na inclusão do aluno com TEA na escola de ensino regular.

Todas as professoras compreendem que a criação de um vínculo de apego entre aluno e professor auxilia no processo de inclusão do aluno com TEA, o que pode ser verificado nas entrevistas: “eu acredito que sim que é bem favorável quando tem esse apego” (PROFESSORA P, ENTREVISTA 7); “Sim, penso que onde a criança sentir dedicação e afeto do professor, será mais fácil o processo de inclusão e aprendizagem pedagógica” (PROFESSORA V, ENTREVISTA 9). De acordo com a professora MR (ENTREVISTA 4) o apego auxilia na interação professor e aluno, o que favorece a inclusão do aluno com deficiência ou TGD. O apego sendo visto como um vínculo, e sendo construído entre professor e aluno propicia ao professor mais facilidade de compreender aquela criança. Para a professora R (ENTREVISTA 1), o apego auxilia na inclusão, não só do aluno autista, também do aluno sem deficiência.

Bowlby (1989) afirma que os humanos têm uma pré-disposição para se desenvolverem de uma forma socialmente cooperativa, e isso ocorre ou não, vai depender do modo como são tratados. Diante dessa teoria, percebe-se a importância do tratamento que o professor terá com esse aluno, o que influenciará no processo de inclusão do aluno com TEA.

Para a professora O (ENTREVISTA 6), é o professor que apresenta a escola para o aluno: o professor é o responsável por criar uma relação de cumplicidade, por

conquistar o aluno, para que ele se sinta seguro no novo ambiente. Através dessa acolhida, do afeto, o professor acaba sendo o elo entre o aluno e a escola. O vínculo de apego entre aluno com TEA e professora, então, é favorável, auxilia na inclusão. A professora G (ENTREVISTA 2) pontua que “através da ligação afetiva e dos cuidados, o aluno passa a se sentir seguro no ambiente escolar, podendo assim se desenvolver integralmente”.

Conforme Bowlby (1989), um bebê ao nascer tem um grupo de caminhos potencialmente abertos para ele: o caminho que a criança vai percorrer é determinado pelo ambiente que ela encontra, especialmente pela forma como essa criança é tratada (se tratada de uma forma favorável, terá grandes chances de se desenvolver de maneira positiva). Dessa maneira, as colocações das professoras são reforçadas pela teoria de Bowlby (1989), pois, a forma como a criança é acolhida na escola pelo professor é potencialmente influente no desenvolvimento dessa criança. Da mesma maneira Vygotski (1997) entende que a realidade da deficiência deve ser analisada principalmente em relação às limitações psicossociais dela decorrentes. Para o autor, a deficiência afeta, antes de tudo, as relações sociais, não suas interações diretas com o ambiente físico. Assim como para Bowlby (1989) - embora não fale especificamente de criança com deficiência -, para Vygotski (1997) a forma como a criança com deficiência é tratada influencia diretamente no seu desenvolvimento.

O posicionamento da professora J (ENTREVISTA 3) é de que não existe educação infantil sem o apego, e o que perpetua na educação da criança com deficiência é o apego. Para a professora, a melhor forma de trabalho na educação infantil é com apego: quando são estabelecidos laços de confiança e de cumplicidade, ou seja, uma parceria, a criança tem a possibilidade de aproximar-se do professor, e o professor da criança, essa aproximação faz com que se conheçam, e a partir daí é possível o desenvolvimento de um trabalho harmonioso, que contribui com ambas as partes. De acordo com Bowlby (1989), um cuidado sensível e amoroso resulta no desenvolvimento de confiança que a criança adquire em outras pessoas, ou seja, a criança percebe que tem pessoas que a ajudarão, caso necessário, o que as tornam mais confiantes e corajosas para explorar o mundo em sua volta.

O processo de inclusão se torna mais fácil com o apego, pois com o apoio e a dedicação do professor o aluno consegue essa proximidade, tem no professor uma

base segura, sente-se seguro (PROFESSORA M, ENTREVISTA 5). De acordo com Bowlby (1989) a criança necessita de uma base segura que lhe dê confiança para interagir no ambiente novo em que esta sendo inserida, diante dessa proposição há possibilidades de o professor ser essa base segura, oferecendo suporte e orientação, a partir da qual o aluno possa explorar os ambientes. Para o autor “quanto mais confiantes eles são de que suas bases são seguras e estão prontas para responder quando necessário, mais eles podem se aventurar” (BOWLBY, 1989).

Tendo esse vínculo de apego com o professor a criança poderá se sentir mais segura para realizar determinadas tarefas:

[...] a criança ela cria aquele vínculo com o professor, então ela vai dar mais atenção, ela vai se sentir segura para realizar a tarefa, para realizar o que é pedido, no caso, aquela coisa de querer seguir o que o professor pede, até uma musiquinha, alguma coisa. Ela vai se sentir segura para aprender, porque aquela pessoa que está ensinando, aquela pessoa é a que ela gosta mais, que ela tem mais apego (PROFESSORA P, ENTREVISTA 7).

De acordo com a professora T, o apego apresenta relação com o sentimento de segurança da criança:

[...], a partir do momento que o aluno tem aquele apego com algum profissional, ele se sente seguro, ele sentindo segurança, ele vai interagir e aí cabe ao professor, ou seja, o profissional que estiver ali com ele, que ele tiver essa relação, de ampliar as atividades, ampliar a parceria dele com outros colegas, brincando, apresentando novas brincadeiras, apresentando jogos, seja o que for, a atividade do dia. O professor vai chamar ele e ele vai ter aquele apego, [...] ele vai olhar para aquela pessoa ali e se desenvolver nas atividades selecionadas, ofertadas no caso (PROFESSORA T, ENTREVISTA 8).

Portanto entende-se que, uma relação de apego entre professor e aluno com TEA poderá facilitar o processo de inclusão desse indivíduo. Santos (2017) também é dessa opinião, quando salienta que este vínculo propicia ao aluno sentir-se seguro no ambiente novo em que foi inserido (SANTOS 2017).

A seguir, tratar-se-á do conceito e dos tipos de apego possíveis de serem desenvolvidos entre professor e aluno com TEA.

5.2.2 Conceito de apego e tipos de relação de apego

A subcategoria “conceito de apego e tipos de relação de apego” apresenta os resultados que se referem aos conceitos de apego construídos pelas professoras, bem como os diferentes tipos de relações de apego que são construídas pelas pessoas.

Ao longo dos encontros, das conversas e discussões foi sendo construindo o conceito de apego, embasado na teoria de Bowlby (1989), mas olhando-se de um viés pedagógico. A seguir, são apresentadas as construções:

- O apego é a base para qualquer criança, principalmente na educação infantil, a partir do momento que há essa ligação, esse elo, entre professor e aluno, que a criança se percebe acolhida pelo professor, a criança vai se sentir segura para desenvolver qualquer tipo de proposição do professor (PROFESSORA J, ENCONTRO 5).

- “O apego é essa proximidade, essa confiança que o professor busca transparecer para o aluno, para que ele se sinta bem ali na sala de aula, essa relação próxima que o professor deveria ter” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).

- “É a proximidade que a gente tem que fazer que o aluno tenha com a gente, mas não depende só do aluno, isso depende 95% do professor” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).

- O apego acontece de uma necessidade de proximidade com uma pessoa que lhe transmita sensação de segurança e proteção (PROFESSORA M, ENTREVISTA 5).

- “É esse elo que tu faz, esse laço que tu faz com essa criança” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3).

- “Esse elo que a gente traça com o aluno da gente, esse laço de afeto, de parceria junto” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3).

- “Um vínculo afetivo que transmite sensação de segurança” (PROFESSORA G, ENTREVISTA 2).

- “Apego para mim são vínculos afetivos. No caso do bebê, o bebê cria aquele vínculo com a mãe por necessidade, porque ele precisa de um apoio, então quem está ali que vai dar segurança para ele, então ele tem aquele vínculo com a mãe” (PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4).

- Vínculos afetivos criados por necessidade (PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4).
- “É onde a criança encontra afeto, o que lhe dará mais confiança e segurança” (PROFESSORA V, ENTREVISTA 9).
- Um vínculo que facilita o professor compreender seu aluno, o que propicia um melhor resultado no trabalho direcionado para aquela criança (PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4).
- “É uma ligação afetiva contínua responsável pelos principais cuidados ao longo da vida e principalmente no início dela, é um tipo especial de relacionamento a quem se dispensa cuidados” (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6).
- “O apego, ele vem a ser uma ligação afetiva que a criança desenvolve com o professor, com a pessoa que está mais próxima que cuida dela. E nesse vínculo ela – a criança – se sente segura” (PROFESSORA P, ENTREVISTA 7).
- “É uma relação que tu cria com a criança, [...] vai muito do professor, se disponibilizar, em criar aquela relação” (PROFESSORA T, ENTREVISTA 8).
- “O que eu entendo por apego? [...] não se educa sem amor, [...] quem educa é quem ama” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3).

A partir das colocações das professoras participantes da pesquisa, por um viés pedagógico, apego é um vínculo afetivo entre o aluno e professor, criado por necessidade, que transmite uma sensação de segurança para a criança, o que permite que o aluno com TEA explore o ambiente com mais facilidade e interaja melhor com os outros. Esta compreensão se aproxima daquela de Bowlby, especialmente quando o autor cita que “ao falar de uma criança apegada [...] quero dizer que esta pessoa está fortemente disposta a procurar proximidade e contato com esse alguém e a fazê-lo principalmente em condições específicas” (1989, p. 40).

Ao longo dos encontros, observou-se que existem vários tipos de relações de apego, o que interessa aos docentes é tratar do elemento pedagógico. Segundo algumas das entrevistadas, a construção de um vínculo de apego seguro, não descarta a existência de outros tipos, e mesmo em se tratando de um apego seguro ele pode ser demonstrado de diferentes maneiras, como salienta a professora R (ENTREVISTA 1) “E cada aluno tem uma relação de apego diferente com seu

professor, porque todos eles são diferentes independente de qualquer coisa.”, Complementando essa ideia a professora O (ENCONTRO 5) diz: “e quem é mãe de mais de um, cada um vai ser de um jeito, um vai ser toque físico, outro vai ser ações e serviços,[...]”.

Para Bowlby (1989), é possível uma mesma criança desenvolver diferentes tipos de apego com diferentes pessoas, o que pode ser resultado da forma como é tratada. Partindo dessa colocação, Sanini *et al.* (2008), observou diferenças na qualidade de expressão do apego em crianças com TEA e chegou a conclusão de que, por sua condição, expressam de forma diferente o apego a outras pessoas. Deve-se, então, tomar cautela para que a criança com TEA não seja rotulada como uma criança que não tem apego, pelo simples fato de demonstrá-lo de maneira diferente das outras crianças.

Embora demonstrado de diferentes maneiras, para a professora J (ENCONTRO 5), “esse apego ele é extremamente positivo e importante para o desenvolvimento de qualquer ser para se colocar no ambiente que está”. Para a professora, “a base é o afeto, não adianta.” (PROFESSORAJ, ENCONTRO 5).

É necessário buscar esse apego entre professor e aluno, entendendo que cada um se expressa de uma maneira: “A gente precisa fazer essa busca, esse apego de qualquer forma. Alguns tu vai tentar muito mais [...], outros precisam dessa coisa de tu estar na volta” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1). De acordo com a professora, alguns alunos são mais reservados e não gostam muito do contato físico; outros necessitam desse contato (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).

Desse modo, o comportamento do aluno com TEA não pode ser caracterizado como evitativo, por exemplo, fazendo uma espécie de inclusão forçada nas categorias propostas por Bowlby (1989) e restringindo-se apenas a comportamentos externos para análise. Existem alterações perceptuais e cognitivas que implicam na postura de “distanciamento social” do aluno com TEA (SANINI, 2006) que devem ser considerados quando objetiva-se desenvolver uma relação segura entre o professor e aluno com TEA.

A professora J (ENCONTRO 5) faz um relato de sua experiência como mãe, de como uma experiência afetiva positiva na educação infantil influencia de maneira significativa o decorrer da vida escolar dos alunos:

E eu tenho exemplos que eu noto na minha casa, os três, os que frequentaram educação infantil, e os que não frequentaram, a partir do momento que eles tiveram professoras que acolheram, principalmente o D que teve o acolhimento afetivo, ele é outra criança na escola, que a B na escola. E já o P depois que esteve na escola particular que não tinha isso, não tinha esse afeto foi a mesma coisa que a B é essa coisa de insegurança, de instabilidade na escola que o D nunca teve e eu acredito que nunca vai ter. Por isso que eu digo que a base é o afeto, não adianta. (PROFESSORA J, ENCONTRO 5).

A professora T (ENCONTRO 5) salienta que “não só em jovem, enquanto adulto também. Eu fui aprender a abraçar na Anita, porque eu não tive isso, na família da minha mãe a gente não tem isso”. Diante dessa fala, percebe-se como os vínculos construídos na infância, acabam influenciando na vida adulta. Bowlby (1989), afirma que o ser humano consegue desenvolver maneiras de “superar” as experiências negativas na infância, o que nem sempre é possível, mas se as experiências negativas e positivas conseguirem tomar o lugar correto, e equilibrar-se de maneira que as experiências negativas não sejam o foco, e sim as positivas, permitindo que a pessoa tenha “um livre acesso aos aspectos emocionais e cognitivos de tais informações” (Bowlby, 1989, p. 130).

Em diálogo, as professoras conseguem perceber que se expressam de diferentes maneiras, o que não é diferente para a criança com TEA: a base para se tratar é de que as pessoas se expressam de maneiras distintas, é necessário então, conhecer para saber lidar com o outro, independente de ter uma deficiência ou não:

Professora T - E com as crianças é uma luta diária na escola, vocês devem perceber que eu sou um pouco fria com eles, e não é que eu não queira bem [...], eu tenho isso e acredito que seja lá da base da infância. [...] é muito difícil, é muito difícil e eu digo por mim, é uma briga constante. Claro tem dias que vai mais, tem dias que vai menos, mas é uma briga constante mesmo.

Professora G – Por mais que a T diga que ela não é carinhosa, ela é do jeito dela [...] Ela não é do toque, mas ela é carinhosa, ela é preocupada, ela é até demais às vezes.

Professora S – São expressões diferentes!

Professora T – Eu acredito que para criança é isso aí. E para o autista, ou outra criança, eu acho que a base é essa aí mesmo (ENCONTRO 5).

Assim como as pessoas se expressam de diferentes maneiras, existem diferentes posturas que podem ser adotadas e favorecem a construção de um vínculo de apego. Analisando os instrumentos de coletas de dados se pôde identificar posturas apontadas pelas professoras que auxiliariam o professor na

construção desses vínculos de apego com o aluno com TEA, o que será visto a seguir.

5.2.3 Posturas do professor

A subcategoria “Posturas do professor” apresenta os resultados que se referem aos elementos práticos pontuados pelas professoras, ou seja, posturas que ao serem adotadas pelas professoras, poderão contribuir para a construção de um vínculo de apego entre professor e aluno com TEA .

Todas as professoras foram favoráveis à ideia de que, a construção de um vínculo de apego entre professor e aluno com TEA auxilia tanto no processo de inclusão, como no processo de aprendizagem desses alunos, o que pode ser verificado nas seguintes falas: “eu entendo que esse apego ele é extremamente positivo e importante para o desenvolvimento de qualquer ser, para se colocar no ambiente que está” (PROFESSORA J, OBSERVAÇÃO 5); “em se tratando de apego [...] para o autista, [...] a base é essa aí mesmo.” (PROFESSORA T, ENCONTRO 5); “isso aí é fundamental para eles se sentirem acolhidos” (PROFESSORA O, OBSERVAÇÃO 8)

Para que se construa uma relação harmoniosa entre duas pessoas, cada um deve estar ciente dos pontos de vista, objetivos, sentimentos e intenções do outro, ajustando assim seu próprio comportamento para favorecer a relação com o outro (BOWLBY, 1989). Entende-se como necessário que o professor ajuste sua postura de acordo com seu aluno, para que seja construída uma relação harmoniosa entre ambos, ou seja, é necessária uma coregulação das ações desses indivíduos (BOLWBY, 1989, SANTOS e LIRA, 2016).

Bowlby (1989) salientou que as crianças respondem socialmente desde o nascimento, partindo desse ponto, a forma como a criança é tratada, pode influenciar a forma como construirá suas relações. Aqui se interessa pelas relações de apego entre professor e aluno com TEA, deste modo, deu-se atenção às posturas docentes que podem ser favoráveis na construção do vínculo de apego.

É primordial o professor querer fazer esse trabalho, *estar disposto* a se envolver. Ao falar em uma pessoa que esteja apegada a alguém, Bowlby (1989) refere-se ao fato dessa pessoa estar fortemente disposta a procurar proximidade e contato com alguém, então, o apego só acontece se houver disposição para que

isso aconteça. Pensando conforme Bowlby (1989) é necessário o professor estar disposto a construir um vínculo de apego com a criança com TEA, desenvolvendo estratégias que possibilitem o aprendizado do aluno, e atuando como elo entre o aluno, os colegas e as famílias, conforme mencionado pelas professoras.

Segundo MR, “porque, na verdade, ele vai ter que fazer a diferença na vida daquele aluno com TEA, para a criança poder ter um bom desenvolvimento e um aprendizado, vai depender muito do envolvimento do professor com esse aluno” (PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4). Estar disposto a estudar pesquisar e inovar na utilização de metodologias, técnicas de ensino,

Ele precisa estar disposto a elaborar novas metodologias também, porque não adianta se apegar a aquelas coisa que tu vê que não vai ter resultado, mas tu quer porque quer, não, [...] tu tem que investir em novas metodologias com essas crianças.[...] o professor é o centro de tudo, o professor precisa querer fazer essa diferença (PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4).

A disposição e o empenho na utilização de novas metodologias de ensino, podem trazer resultados positivos para o trabalho com aluno com TEA. Ao ampliar seu repertório, utilizando uma metodologia que propicie ao aluno interagir com os outros, o vínculo de apego vai sendo construindo, e o aluno sente-se seguro para interagir, o que resulta em um maior desenvolvimento do aluno.

[...] e aí cabe ao professor, ou seja, o profissional que estiver ali com ele, se ele tiver essa relação, de ampliar as atividades, ampliar a parceria dele com outros colegas, brincando, apresentando novas brincadeiras, apresentando jogos, seja o que for, a atividade do dia, o professor vai chamar ele e ele vai ter aquele apego, ele vai ter momento que ele vai olhar para aquela pessoa ali e se desenvolver nas atividades selecionadas, ofertadas no caso (PROFESSORA T, ENTREVISTA 8).

Estar disposto a *realizar um trabalho em conjunto com a família*, procurar informações com a família, conhecer aquele aluno que chegou e necessita ser incluído na sala, esse processo inicia-se com o professor, que após realiza a interação do aluno com a turma.

As professoras J (ENTREVISTA 3), MR (ENTREVISTA 4) e T (ENTREVISTA 8) elencaram como importante, conhecer a família do aluno

[...] a primeira coisa é conhecer a família [...] tem pontos pra tu conhecer pra tu conversar com essa família, desde todo o desenvolvimento dessa criança, como detectaram, como foi, hábitos,

rotinas, manias, os próprios apegos deles, sejam com objetos, coisas, com pessoas, como ele demonstra. Pequenos detalhes, porque tudo numa criança tu vai descobrindo aos poucos, é o tipo de choro, é o tipo de riso, é o jeito que olha, é a maneira que a criança, com ela se expressa. A família já começa a estabelecer, como essa criança se expressa com cada coisa que acontece: Se tu tira tal coisa dele como ele se expressa? Se tu da tal coisa pra ele? (PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4)

Uma conversa com a família traz informações importantes sobre a criança, seu desenvolvimento, hábitos, rotinas, apegos, seus gostos e dá pistas de como agir com esse aluno em sala de aula em dadas situações. Para a professora T (ENTREVISTA 8)

Ter uma conversa com a mãe antes, uma entrevista, ou algum momento de conversa, [...] que a mãe chegue e te diga olha é assim ele gosta disso, ele não gosta disso, isso aqui tira ele da rotina, isso aqui desestabiliza ele. [...] são situações que tu pode ter uma conversa antes com a mãe ou com o pai, com alguém da família que te traga essas informações pra ti poder se organizar, pra ti enquanto professora, poder ofertar pra ele o que ele precisa. Não ele entrar na nossa vida, na nossa vida escolar, entendi, mas a escola entrar na vida dele.

Essas conversas com os pais auxiliarão o professor na construção de suas aulas, será um auxílio para o professor estabelecer uma rotina dentro das possibilidades de seu aluno: “olha meu aluno é assim e assim, ele precisa disso e disso, e aí eu começar a trabalhar em cima disso. É a forma que eu consigo estabelecer esse laço, esse apego” (PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4).

Em Camargo *et. al.* (2005) encontra-se a orientação para um trabalho pautado na colaboração e em conjunto com a família. De acordo com os autores é atuando como aliados no processo de inclusão da criança com TEA que se consegue promover o pleno desenvolvimento do aluno, possibilitando assim que sejam superadas as barreiras encontradas no processo.

O professor precisa ser alguém *confiável*. De acordo com Mattos (2013) ao adentrar na Educação Infantil, a criança se vê em um ambiente diferente do habitual, longe das suas figuras de apego primárias, busca então alguém para apegar-se e poder habituar-se a essa nova situação. O professor pode ser essa figura de apego desde que se mostre confiável e sensível as suas necessidades. Para as professoras R (Entrevista 1), O (Entrevista 6), o aluno tem que ter alguém em quem possa confiar neste ambiente novo, alguém que lhe demonstre segurança: “ele

precisa confiar em alguém, eu vejo o professor como elo, então a criança precisa se sentir confiando em alguém [...] é o professor que vai incentivar a autoconfiança dele, encorajando ele, fazendo ele se sentir confiante” (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6).

Existindo uma relação de *confiança* entre professor e aluno é bem provável que o aprendizado transcorra com maior facilidade, embora esta afirmação deva ser tomada com bastante cuidado, já que não há elementos na intervenção que indiquem que a relação de confiança interfere no aprendizado. Sobre este aspecto, para as professoras M (ENTREVISTA 5) e O (ENTREVISTA 6). Para a professora M (ENTREVISTA 5) a afetividade, o diálogo, o respeito e a compreensão geram essa *confiança* no professor, proporcionando ao aluno um ambiente seguro e acolhedor, bem como um relacionamento permeado pela confiança e autoconfiança.

[...] eu vejo o professor como elo, a criança precisa se sentir confiando em alguém [...] é o professor que vai incentivar a autoconfiança dele, encorajando ele fazendo ele se sentir confiante lá. É algo que vai ser confiança e autoconfiança ele se sentir autoconfiante e confiar no professor (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6).

Para Bowlby (1989) esse é o papel da base segura: fornecer segurança, e se mostrar disponível sempre que ela precisar. O professor que atua como base segura, transmite segurança para seu aluno explorar o mundo a sua volta. Oferecer uma base segura, a partir da qual ela pode explorar o mundo a sua volta é um papel análogo ao da mãe sensível (BOWLBY, 1989) dessa forma o professor – assim como o terapeuta, apontado por Bowlby – se mostra confiável e atento.

O professor precisa ser *afetuoso*. Para Vygotski (1989) é inviável dissociar as dimensões cognitivas das afetivas, contudo, o autor entende que o aprendizado é o objetivo do processo escolar, e que um dos grandes problemas da psicologia tradicional é a ruptura entre o intelecto e o afeto, pois para ele o pensamento é oriundo do que denomina esfera de motivação, que corresponde às necessidades, interesses, afetos e emoção.

As vezes a gente esta tão atribulada e esquece que a gente tem que colocar um pouco mais de amor nas coisas que a gente faz [...] falta mais amor mais empatia no caminho, as pessoas estão ficando muito mecanizadas sabe, o mundo está ficando muito gelado, está faltando eu saber o que tu sente, [...] me importar contigo, me importar com teu sentimento (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).

A busca por uma aproximação permeada por afeto, amor, carinho, atenção, “o amor, o carinho, a atenção, tudo isso deixa a gente próxima da criança, estar perto deles [...] estar junto, estar atento, e assim vai aproximando a criança [...] vem relacionado ao jeito do professor, se ele se aproxima da criança” (PROFESSORA P, ENTREVISTA 7). Como já mencionado, com base em Vygotski, salienta-se a dissociação das dimensões afetivas e cognitivas, defende-se que a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Em Bowlby (1989), salienta-se uma postura de sensibilidade e disponibilidade como eficaz na construção de um vínculo de apego seguro.

O professor afetuoso que apresenta ao seu aluno uma escola através da acolhida com afeto será o elo entre a escola e aluno, construindo uma relação de cumplicidade o aluno se sentirá seguro nesse ambiente (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6) “tu demonstrando carinho ele se sente confiante, e sente seguro nas suas necessidades, mas através do carinho tu consegue aproximar ele.(PROFESSORA M, ENTREVISTA 5) O mais importante é o amor, o carinho, a afetividade, a atenção dispensada à criança. (PROFESSORA P, ENTREVISTA 7), a prioridade na escola de educação infantil deve ser o afeto, embora se tenham conteúdos para trabalhar, o afeto é primordial, os conteúdos não são mais importante (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6).

Não que tu vai mimar a criança, o afeto está acima de tudo, então eu sempre bati muito nessa questão [...] atividade é importante, tem que trabalhar motricidade fina, tem que trabalhar, tem, mas eu acho que a criança fica 8 a 10 horas ele precisa do afeto dessa questão de ficar apegado ao professor, essa questão da confiança. (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6).

É necessário conhecer, sentir o aluno ter atenção (PROFESSORA R, ENCONTRO 3), “muitas pessoas colocam aquele patamar, eu sou o professor e parece que existe uma ... , para me manter, eu sou professor eu não posso ter um grau de afetividade ao ponto da criança me confundir com a mãe” (PROFESSORA J, ENCONTRO 5).

O professor *próximo* do aluno. Não há relação sem aproximação (VYGOTSKI, 1997). Desta forma, entende-se primordial a aproximação do professor com o aluno, visto que a aprendizagem acontece de forma relacional, em interação com o outro

(VYGOTSKI, 1997). Tratando-se de apego, este se dá em uma relação de proximidade, e tem como objetivo a manutenção dessa proximidade, ou acesso a figura de referência. Visto então a partir de Vygotski (1997) e Bowlby (1989), a proximidade entre aluno e professor é primordial para a construção de um vínculo de apego, e também para a aprendizagem.

Buscar uma aproximação com o aluno, estar junto, atento as suas necessidades (PROFESSORA P, ENTREVISTA 7). O apego é essa relação próxima que o professor deveria ter, essa proximidade, essa confiança que o professor busca transparecer para o aluno; o apego acontece na base da confiança, “tu tem que te tornar próximo desse aluno, de alguma forma, buscando uma proximidade, pra que aconteça esse apego, esse apego vai acontecer na base da confiança” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1), “tem que tentar de alguma forma se aproximar dele, nesse processo de inclusão, para fazer com que ele se integre na turma, naquele ambiente” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1). Para a professora R (ENTREVISTA 1) esse processo de aproximação com o aluno autista, pode ser mais difícil do que com o aluno sem deficiência. A professora P (ENTREVISTA7) aponta um caminho, “o amor, o carinho, a atenção, tudo isso daí que deixa a gente próxima da criança, estar perto deles”, o caminho da afetividade.

Ficou fortemente salientada a relação de proximidade. Há uma necessidade de maior aproximação entre professor e aluno com TEA. Nesse inicio onde o professor está tentando fazer uma aproximação, é necessário que aja um olhar atento as preferências do aluno, a rotina pode ser flexível para atendê-las

Assim como o adulto a criança é diferente uma da outra e exige diferentes formas de lidar.[...]

Tu dá 20 recados de 20 formas diferentes, porque são 20 formas de tu chegar e te aproximar das pessoas e o aluno não é diferente ele é uma criança ele é menor.[...]

Tu vai tentar te aproximar, tu vai tentar te apegar e fazer com que ele se apegue a ti de alguma forma, esse é o mínimo que a gente tem que fazer enquanto profissional dentro de uma sala de aula. É buscar essa proximidade e esse apego. [...]

Primeiro te aproximar, conquistar, e aos pouquinhos tu vai fazendo com que ele entenda as coisas da sala de aula, as coisas daquele ambiente [...]

Alguns alunos vão exigir mais de ti, alguns são mais solícitos, e outros não, simplesmente por não gostarem de proximidade, de abraço, de toque físico [...]

A gente precisa perceber cada serzinho que chega pra gente, se agente não souber como é que é, tu jamais vai te aproximar dele [...]

Então tu precisa chegar perto tu precisa ver como é esse autista ou esse outro aluno, pra ti saber o que que vai agradar [...]

O professor tem que ser mais próximo do aluno autista ou de qualquer outro aluno que não tenha déficit, não tenha problema algum [...]

Falta essa proximidade muitas vezes em alguns professores de se tornar próximo, sentir mais o querer do aluno, dar voz a esse querer do aluno, para que ele desenvolva contigo esse apego, porque tu tem que mostrar confiança [...]

E nisso sim insere, claro o desenvolvimento da criança, a gente não deixa de ser escola, porque a gente não deixa de ser professor e eles não deixam de ser alunos, mas a gente precisa fazer isso de uma forma que seja agradável para a criança, para ela se apegar [...]

A escola permanece tendo seu papel enquanto escola, do mesmo modo o professor e aluno, ambos tem seu papel, mas esse convívio precisa ser agradável para que a criança se apegue e queira estar nesse local e com essas companhias (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).

A professora O (ENTREVISTA 7) concorda com a professora R (ENTREVISTA1), no sentido de que é necessário o professor chamar o aluno para perto, estar alí por querer por gostar. Quando tu consegue te aproximar cativar o aluno o trabalho flui.

É importante também que o professor *crie um ambiente propício*. Entende-se a importância da construção de um bom ambiente na educação infantil, para Bowlby (1989), o caminho que a criança vai percorrer é fortemente influenciado pelo ambiente que ela encontra, pensando assim, se enfatiza a necessidade que a construção desse ambiente leve em conta as necessidades de cada criança. Segundo Mattos (2013), a sensibilidade e a disponibilidades, aliada a um ambiente seguro e de previsibilidade, propiciam o estabelecimento de um vínculo seguro. Para a Professora G, “tem que ter aquele ambiente para receber ele, de afetividade, de carinho, mostrar para ele o quanto ele é importante alí, até para ele construir aquela relação com a professora” (PROFESSORA G, ENCONTRO). O ambiente deve ser criado pelo professor para o aluno, e precisa ser atrativo, receptivo - “se o meu ambiente não é atrativo, já começa por aí, se tu faz cara feia na chegada para o aluno, tu não quer o aluno alí” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).

Um professor *estimulador*. Toda e qualquer criança necessita ser estimulada. A criança com TEA não é diferente, também necessita de estímulos para realizar as proposições feitas no ambiente escolar. Para Vygotski o professor deve ser o estimulador da zona de desenvolvimento imediato, provocando avanços nos conhecimentos que ainda não aconteceram, pois o que a criança hoje consegue

fazer com ajuda amanhã fará sozinha. Estimular o potencial do aluno é exemplificado pela professora O: “O professor terá de ter uma postura de estimular o aluno fazendo com que ele se sinta seguro confiante para explorar o ambiente e as possibilidades pedagógicas.” (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6). A criança aprende, mesmo que de uma forma ou em um tempo diferente. É necessário que nenhum aluno fique para trás no processo de aprendizagem, por falta de estímulo. “Nós enquanto professores temos que estimular ela pra que ela avance pra que ela se sinta igual aos outros em sala de aula” (PROFESSORA G, ENCONTRO 2).

Professor *flexível*. Para Bowlby (1989) a coregulação de comportamentos gera a cooperação, deste ponto de vista o professor que flexibiliza sua prática, orientando ela de acordo com as necessidades e/ou preferências do aluno pode obter sua cooperação na realização das proposições, o que acaba sendo válido para ambos. É necessária uma adaptação ao aluno, especialmente se falando em educação inclusiva. Modificar, se necessário, o espaço, as metodologias, as propostas, algumas coisas serão possíveis, outras não, mas o que estiver ao alcance do professor deverá ser modificado, adaptado para esse aluno. “Se o aluno te deu oportunidade e entrada, aproveitar aquele momento e deslanchar a atividade por aquilo ali, altera teu plano seja o que for, mas que tu não deixe passar essas oportunidades deles” (PROFESSORA T, ENTREVISTA 8). É válido utilizar-se das proposições dos alunos, sempre que o professor tiver uma oportunidade de desenvolver um trabalho a partir de uma necessidade do aluno, o planejamento deve ser alterado a fim de atender as necessidades observadas naquele momento. É importante que as oportunidades de interação e participação do aluno sejam aproveitadas.

De acordo com as professoras (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1); PROFESSORA T, ENTREVISTA 8), nem sempre o que foi planejado contempla o aluno, por isso a necessidade de estar disposto a flexibilizar esse planejamento para que contemple as necessidades do aluno com TEA.

[...] a função do quebra cabeça que nós estávamos trabalhando os animais, ele não se interessou,[...] na história ele parou, mas quando a gente deu o quebra cabeça de animais para cada criança, ele não, não adiantou, aquilo não teve o interesse dele. Daí a gente imprimiu um logotipo que ele gostava bastante da RBS e montei de última hora um quebra cabeça e ele super na hora sentou, brincou, montou, desmontou, montou com muito mais facilidade que muitas outras crianças, só que com o desenho dos animais não houve jeito assim,

a gente teve que fazer adaptação de última hora para ele poder participar (PROFESSORA T, ENTREVISTA 8).

A professora T (ENTREVISTA 8) ainda complementa que permitir que a criança traga consigo objetos de sua preferência, algum objeto de casa, algo que ele goste e que o deixe tranquilo, pode também ser utilizado como estratégia para engajá-lo nas atividades da sala. A flexibilidade do planejamento verificada pela fala da professora T (ENTREVISTA 8) pode ser relacionada com a regulação de comportamentos mencionada por Bowlby (1989) onde há uma regulação de comportamento para adequar-se as necessidades do outro. Aqui no caso o professor adequa seu planejamento de acordo com as necessidades e/ou preferências de seu aluno.

Um professor *claro, objetivo e paciente* auxilia no aprendizado do aluno com TEA. Ser objetivo, dar instruções simples e deixar claro o que se deseja que o aluno realize são posturas elencadas por Camargo *et al.* (2005), Santos e Lira (2016), Lourenceti (2015) e Sussman (2004) que auxiliam no entendimento do aluno com TEA, de acordo com os autores devem ser apresentados passo a passo as atividades para o aluno com TEA, a fim de que ele compreenda a proposição do professor e assim consiga realizar a atividade orientada.

A intervenção do professor precisa ser clara e objetiva para que o aluno consiga entender a proposta, “Eu li também muito assim, a importância de tu falar direto e ser muito objetiva com as coisas [...] as próprias atividades eu acho que elas devem ser curtas, tu tem que começar com o mínimo, o mínimo, e o lado afetivo,” (PROFESSORA G, ENCONTRO 8).

É necessário que o professor seja paciente e respeite o tempo da criança, sempre estimulando, porém com paciência. A criança com TEA pode necessitar de maiores explicações, comandos mais claros e objetivos, mas com paciência e tempo ela consegue realizar a atividade proposta.

Eu vi a parte que tu falou do desenho, que a professora chamava ele, tudo bem explicado tudo passo a passo, entregava o lápis para ele fazer o desenho.

[...] é bem isso mesmo, claro a experiência que eu tive era o J mas era bem isso, tinha todo passo a passo pra ti chegar no teu objetivo, tinha que ir chamando devagarinho explicar o que ia fazer.

[...] A função do lápis eu estava escutando essa parte e lembro que o J, claro a gente tinha um ajudante, e o ajudante entregava o lápis para todos, só que no momento que [...] era para pintar de lápis de cor, aí iam com o potezinho: táh J pega um. Claro pega um as vezes

ele pegava vários: não, vamos pegar um primeiro, vamos escolher só um, escolhe uma cor primeiro, depois a gente troca a gente vai trocando. Mas tudo nessa. explicação devagarinho para ele ir pegando (PROFESSORA M, ENCONTRO 8).

Professor *interventor*. Assim como citado por Bowlby (1989), que indica que o terapeuta deva fazer o papel de encorajador, “intervindo ativamente somente quando for claramente necessário” (BOWLBY, 1989, p. 25) – aqui também pensa-se ser a postura do professor – este não deve ser de modo algum passivo, reconhecendo que existem momentos que deve se tomar a iniciativa, intervindo também sempre que necessário (BOLWBY, 1989, p. 146).

Segundo a professora P, “quanto antes tu intervém, quanto antes ele começa com o trabalho, melhor é, mais cedo ele desenvolve, tem mais chance de poder no caso socializar mais, aprender mais (PROFESSORA P, ENTREVISTA 7). Intervir aqui seria: “buscar as coisas que ele gosta, o foco dele, o que que chama a atenção dele e a partir daí elaborar atividades que ele possa participar e que ele não fique isolado na sala.”(PROFESSORA T, ENTREVISTA 8).

As crianças também aprendem através do *exemplo*, tendo a oportunidade de ver o adulto fazendo algo. Para Bowlby (1989, p. 94) há uma tendência em tratar os outros da mesma maneira que somos tratados, e nos primeiros anos de vida essa tendência é evidente, partindo desse pressuposto o adulto serve como exemplo de conduta para as crianças, se ensina através do exemplo como pontua a professora R (OBSERVAÇÃO 3).

Eles aprendem com o exemplo, com o jeito que tu faz as tuas coisas, [...] ir no banheiro dar uma descarga, [...], depois que tu vai no banheiro tem que dar descarga. Não, eu vou no banheiro e eles tem que escutar o barulho da descarga: ó a professora foi no banheiro fez xixi e deu descarga, tem coisas que é pelo exemplo que eles aprendem (PROFESSORA R, OBSERVAÇÃO 3).

Há uma necessidade de o professor ser *atento* as demandas do aluno. Postura de atenção é também sugerida por Bowlby (1989, p. 146) para o terapeuta desenvolver um vínculo de apego com seu paciente “estar atento e oferecer respostas sensíveis”. A atenção dispensada a criança, de acordo com Bowlby (1989) favorece a construção de um vínculo de apego seguro, estar atenta oferecendo respostas tanto aos sucessos como as dificuldades da criança, de forma encorajadora e amiga é vista como uma postura estratégica e eficaz, que pode ser adotada pelo professor.

De acordo com a professora O, “vai ter que ter um olhar mais ainda aguçado, para ver como abordar para que aja realmente essa acolhida e esse apego para que fique alí um elo um vínculo” (PROFESSORA O, OBSERVAÇÃO 5). Estar atento para perceber suas preferencias ou o que lhe desagrada

[...] o professor vai ter que sempre ter esse olhar de ver que tem criança que realmente as vezes não gosta do toque físico,[...] Se o toque ele não gosta, como que eu vou acolher? Ele [o professor] vai ficar alí experimentando alguma forma para que aja um vínculo, um apego para que aquela criança também chegue alí e consiga, e fique a vontade e consiga ter um desenvolvimento junto com os outros. (PROFESSORA O, ENCONTRO 5).

De acordo com a professora J (ENCONTRO 8) “a partir do momento que tu pegues uma criança já que tenha algum tipo de necessidade: o que ela precisa? Ela precisa daquilo que estávamos falando agora, de uma atenção especial, ter esse contato com a família, ter esse afeto diferenciado que faz com que essa criança confie em ti e aceite”.

A *observação* juntamente com a atenção dispensada ao aluno também foi apontada pelas professoras: “a gente tem que observar muito, tem que observar se ele esta interagindo, se ele não tá, chamar ele pra perto da gente, conversar, escutar a criança, se for possível, claro se for uma criança que fale, escutar se for possível.” (PROFESSORA P, ENTREVISTA 7). O professor precisa conquistar o aluno, estar atento as suas necessidades, criar um vínculo com a criança, o que vai ser um grande aliado no aprendizado - para obter bons resultados –, perceber o momento certo de fazer abordagens. (PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4).

É necessário o professor observar, estar atento ao que acontece para assim poder conhecer seu aluno, seus gostos, suas necessidades, o que não lhe agrada. É importante observar cada aluno, na observação o professor pode perceber alguns sinais que auxiliarão seu aluno. De acordo Bosa (2002b) o sistema de comunicação convencional que é adotado, muitas vezes difere das capacidades de comunicação da pessoa com TEA, o que acaba impedindo, ou dificultando de serem compreendidas por não se encaixarem nesse sistema. Para a autora um olhar mais atento permite a descoberta do esforço despendido para serem entendidos.

É necessária *persistência* por parte do professor, um olhar diferenciado, para que haja essa aproximação e seja construída uma base de confiança entre professor e aluno, “porque não vai ser de repente, no primeiro ou segundo momento, vai levar

uma semana, duas semanas, tu não sabe quanto tempo vai levar, porque isso vai depender de cada criança. Então tu tem que ter aquela persistência de diariamente se expor aquela situação ali para criar esse elo com ele” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 8).

Muitas vezes a ausência de respostas das crianças deve-se à falta de compreensão do que está sendo exigido e não de uma atitude de recusa proposital (BOSA, 2002b). Alguns alunos demonstram ter dificuldades de compreensão, em especial pela falta de linguagem, sendo assim, a persistência do professor em desenvolver uma comunicação e construir um vínculo com esse aluno é de extrema importância para seu processo de aprendizagem.

Por fim reforçam-se as colocações de Bowlby (1989), o qual indica que as crianças respondem socialmente desde o nascimento e a forma como o aluno com TEA é tratado pode influenciar na forma como construirá suas relações. Foram elencadas, portanto, pelas participantes, algumas posturas do professor que podem estimular a construção de um vínculo de apego entre professor e aluno com TEA: *estar disposto; realizar um trabalho em conjunto com a família; criar um ambiente propício; ser alguém confiável; afetuoso; próximo; estimulador; flexível; claro, objetivo e paciente; atento; observador; intervir sempre que necessário; ser exemplo; e ter persistência.*

Essas posturas elencadas pelas professoras estão relacionadas a sensibilidade e disponibilidade do professor, as quais serão tratadas a seguir.

5.2.4 Conceito de sensibilidade do professor

A subcategoria “conceito de sensibilidade do professor” apresenta os resultados que se referem aos conceitos de sensibilidade construídos pelas professoras. Ao longo dos encontros, das conversas e discussões foi sendo discutido o conceito de sensibilidade do professor, embasado na teoria de Bowlby (1989), mas chamando-se a atenção para um viés pedagógico. A seguir, são apresentadas as construções:

- Sensibilidade é entender que todos são diferentes (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).

- “Sensibilidade [é] chega[r] junto vamos ver o que que é, o que que não é” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- Uma educação baseada na sensibilidade é “uma educação preocupada com a formação integral do aluno” (PROFESSORA G, ENTREVISTA 2).
- “As pessoas serem sensíveis e captar na realidade, o que os outros querem, o que os outros estão precisando, o que os outros estão sentindo” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1)!
- “sensibilidade é tu perceber a criança, é tu perceber e fazer alguma coisa que vá [de] acordo com aquilo que a criança está esperando da gente ali naquele momento” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- “Isso é sensibilidade, é tu sentir a criança, sentir o momento que a criança está e fazer com que ela se sinta bem ali, tentar, inventar moda, fazer coisas para que a criança se sinta bem” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- “É eu ser sensível a essa ... eu não digo diferença, eu digo novidade, eu acho que toda criança, toda criança tem algo novo, algo que tu tem que descobrir, algo que tu tem que desbravar, algo que tu tem que buscar para entender, isso difere do que ela tenha de diferente ou não. Eu acho que é ter essa sensibilidade, é ter essa delicadeza, essa, estar aberto, ser empático, estar aberto a querer sentir, a querer saber” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3).
- Conhecer o aluno (PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4).
- “A sensibilidade é a forma de percepção do professor para corresponder a necessidade do seu aluno” (PROFESSORA M, ENTREVISTA 5).
- “O professor perceber o que o aluno precisa e ai conseguir na medida do possível corresponder as necessidades que a criança tem” (PROFESSORA M, ENTREVISTA 5).
- “Ele tem que”[...] ficar atento aquela criança, como que ele se expressa, e a partir dali ser sensível a esses sinais que ele expressa” (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6).
- “Estar atento, ser sensível, [...] tu saber quais são as necessidades daquela criança” (PROFESSORA P, ENTREVISTA 7).
- “Observar e estar atento, de ser sensível aquela questão, as necessidades que a criança apresenta, que a criança explicita, tu ter, não sei se empatia

aquela coisa de saber o que ela esta precisando” (PROFESSORA P, ENTREVISTA 7).

- “A sensibilidade é algo assim que tu tem que parar e olhar, tu tem que ter um olhar diferenciado para cada criança, tu vai olhar cada um, daí tu vai ter aquele olhar diferenciado porque cada criança vem com uma bagagem de casa ” (PROFESSORA T, ENTREVISTA 8).
- O professor buscar compreender seu aluno, procurando perceber o que o aluno precisa para se desenvolver e melhorar (PROFESSORA V, ENTREVISTA 9).
- O Professor se organizar de forma que atenda as necessidades do aluno, e não o aluno ter que se encaixar em um modelo pronto criado pelo professor (PROFESSORA T, ENTREVISTA 8).
- “É perceber, olha esse gosta disso, vamos tentar então mostrar isso, e daqui a pouco eu consigo apresentar outros mundos para ele eu acho que é isso” (PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4).
- “Segundo o autor Bowlby ele diz que a sensibilidade é a capacidade de perceber e interpretar os sinais da criança, para responder de maneira adequada as suas necessidades” (PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4).
- “É a capacidade de perceber os sinais da criança para responder de maneira adequada as suas necessidades” (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6).

Compreendendo a partir da Teoria do Apego de Bowlby (1989), sensibilidade é a capacidade de perceber e interpretar os sinais da criança, para responder de maneira adequada as suas necessidades. Entende-se, a partir das colocações das professoras participantes da pesquisa, que a sensibilidade, olhada por um viés pedagógico, é a característica de um professor que consegue perceber as preferências e necessidades de seu aluno e, a partir disso, construir sua proposta pedagógica baseada nas necessidades e potencialidades de seu aluno. A sensibilidade do professor está ligada ao conhecer o aluno para, a partir desse conhecimento, desenvolver um trabalho pedagógico pautado no aluno.

Enquanto grupo de estudos preocupados em perceber a *sensibilidade* na prática, pensou-se em possibilidades que serão elencadas a seguir.

A sensibilidade na prática é um constante *questionar-se*: “O que que pode ser? O que não é? Por que esta assim hoje? O será que está acontecendo?” (PROFESSORA P, ENTREVISTA 7). É estar atento ao que pode estar acontecendo com a criança e disposto a intervir se necessário.

É *aproximar-se* da criança, buscando percebê-la enquanto pessoa (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1). Estar *atento* as necessidades do aluno “prestando atenção no aluno e percebendo que atividade seria melhor para ele” (PROFESSORA V, ENTREVISTA 9). É *agir* de acordo com as necessidades do aluno: “É preciso que o professor seja sensível, no seu modo de olhar e agir, para que possa sentir as necessidades de seus alunos” (PROFESSORA G, ENTREVISTA 2). É *respeitar* o momento do aluno “[...], observar e respeitar o momento, ser sensível ao que ele esta passando no momento, saber respeitar, ter paciência” (PROFESSORAG, ENTREVISTA 3). *Permitir que aconteça uma troca* mútua entre aluno e professor, afim de que se conheçam e possam coregular seu comportamento “permitir que aconteça uma troca mútua entre professor e aluno, de ambos se conhecerem, identificando suas singularidades e maneiras de expressar” (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6).

Estar atento as necessidades do aluno para assim ser possível propor atividades adaptadas que estimulem seu interesse. *Captar* as diferentes realidades, o que o outro deseja, necessita ou sente, *entender* que as pessoas não desejam as mesmas coisas, é necessário *estar disposto* a conhecer o outro, “[...] captar na realidade, o que os outros querem, o que estão precisando, o que estão sentindo [...] as pessoas não são iguais, não querem as mesmas coisas e não gostam das mesmas coisas, então eu não posso tratar todo mundo igual” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).

[...] embora tenha que ter um parâmetro para o coitado do professor não ficar louco também, a gente precisa ser sensível a cada um deles, saber o que cada um deles quer.

[...] na hora de dormir, no sono da educação infantil, a H gostava muito daquela boneca que ela não largava por nada, a Luna, pois é tu a deixava ficar com a Luna coisa e tal, se não ela chorava e não dormia.

E o outro precisava de um carrinho pra dormir, tu deixavas.

Aí o outro não dormia se ficasse com o carrinho, acordava todo mundo, só dormia se tu tirasses o carrinho e pedisse pra ele se virar e botasse o bico na boca.

Isso é sensibilidade, por exemplo, é só um momento da escola que eu estou comentando, mas vai da sensibilidade de entender que

todos são diferentes e não é que a gente vai vira um bagunça tudo, não é uma bagunça, mas a gente tem que saber o que um sente, o que não sente, e respeitar. E não é só saber, é respeitar [...]

Sensibilidade é tu perceber a criança, é tu perceber e fazer alguma coisa que vá ao acordo com a quilo que a criança está esperando da gente ali naquele momento.

Isso é sensibilidade, é tu sentir a criança, sentir o momento que a criança está e fazer com que ela se sintam bem ali,

Tentar, inventar moda, fazer coisas para que a criança se sintam bem (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).

O relato da professora R (ENTREVISTA 1) direciona para a coregulação do comportamento (BOWLBY, 1989) do professor para com o aluno. Para Bowlby uma mãe sensível regula seu comportamento para que se harmonize com o do bebê, e o bebê em parceria com a mãe responde de maneira satisfatória, e vão de adaptando cada um ao outro em uma parceria. O que a professora R chama atenção que seja feito na relação entre aluno e professor.

A professora T (ENTREVISTA 8) entende que sensibilidade é o professor se *organizar* de forma que *atenda as necessidades do aluno*, e não o aluno ter que se encaixar em um modelo pronto criado pelo professor, a professora exemplifica sua ideia:

[...] eu deixei de usar os tênis Olimpikus [...] eu não conseguia caminhar na sala de aula, ele estava sempre nos meus pés, se eu estava caminhando ele focava naquilo ali, ele levantava, parava tudo que ele estava fazendo e ia lá no meu pé e ficava apontando e gritando Olimpikus, Olimpikus.[...] Muitas vezes, eu conseguia sentar ele pra fazer atividade e eu levantava pra caminhar ele se desfocava daquilo que estava fazendo e eu levava mais um tempão pra conseguir tirar ele dos meus pés pra trazer ele pra sala de aula. A minha mochila, eu já tinha o habito de guardar em cima do armário virada, onde o símbolo não aparecesse. [...] coisas que a gente foi criando ao longo do período com ele. E eu entendo que isso seja uma sensibilidade de tu olhar o aluno e promover ou se organizar de forma que eu me organize para atender ele, e não ELE deixe as coisas dele, pra vir para sala de aula no caso.

Acho que é isso, tu vai te moldar ao aluno. Assim claro tem coisas que tu não consegue a gente sabe, mas o que da pra ti fazer, o que da pra gente alterar Meu problema era um tênis. Por que não? Eu posso deixar de usar os tênis [...] não vai me custar nada, é uma coisa simples boba, [...] eu penso assim é mais fácil eu me moldar a ele pra que ele possa entrar na escola, participar e fazer as atividades (PROFESSORA T, ENTREVISTA 8).

No excerto acima, pode-se identificar que a professora regula seu comportamento de forma que se harmonize com o do seu aluno, postura dotada de sensibilidade, de acordo com Bowlby (1989), que pode resultar numa cooperação

por parte da criança, neste episódio pode-se referir que a cooperação é a criança conseguir concentrar sua atenção na professora.

Outro exemplo que foi dado foi em relação a permissão da criança levar algum brinquedo de casa para permanecer com ele na escola, a necessidade de uma flexibilidade para atender a criança de maneira que sua estadia na escola seja mais leve possível, pode ser verificado no diálogo abaixo:

Professora M – O ano passado eles levavam os brinquedos e a gente liberava no início da aula, [...] cada um já brincava com o que eles tinham levado.[...]

Professora O – A gente tem que incluir, mas incluir ele podendo ele? Será que a gente está incluindo? Se não tiver essa sensibilidade [...] Se a mãe disse: hoje nós vamos levar esse teu bichinho para mostrar para os coleguinhas. A mãe já preparou ele todo, e chega lá: (a professora fala) agora tu guarda porque nós vamos brincar com isso e tal coisa, ou atividade. Até ele desconstruir isso, desconstruir que ele não pode brincar com aquele, brinquedo. As vezes é necessário que se abram exceções, isso vale para todas as crianças com ou sem deficiência.

Professora S – É na verdade é bem isso [...] as vezes com a criança autista tu dizer: não agora não é o momento. Tu desestabiliza ele e tu não vai conseguir fazer nada. Daí eu prefiro que ele não faça nada do que ele faça alguma coisa com aquilo ali ?

Professora M – As vezes a gente não tem essa visão, como é importante atender a criança naquele momento.

Professora S – Tem vezes que aquilo ali (o brinquedo vindo de casa) é importante, tem crianças que a gente não sabe como saiu de casa, as vezes eles não queriam sair, não queriam e a mãe diz assim: vamos levar aquele carrinho, vamos mostrar para os colegas e para professora. A mãe fez aquela historia toda, convenceu a criança de sair de casa. A criança chega na escola toda faceira com aquele carrinho, e a professora: não guarda. Eu não vou nem querer saber, a que legal vou mostrar, vou deixar um pouquinho. Não guarda que agora não é hora, quantas vezes a gente faz isso.

Professora M – Faz

Professora S – A gente faz isso direto e é importante a gente olhar um pouquinho para nossas práticas e o quanto, como falamos no encontro passado, quantas crianças padeceram nas nossas mãos sem a gente saber, porque claro que a gente não vai fazer nada com o intuito de ferir ou de fazer algum mal para eles, não, as vezes a gente faz coisas sem perceber.

Professora O – é no piloto automático

Professora S – é é no piloto automático com certeza.

Professora O – não porque são uns quantos e se eu deixar agora eu vou perder o controle para o que eu já estava programada

Professora O – E na verdade quem tem realmente essa sensibilidade, é a gente que tem que ter essa sensibilidade de perceber o quão difícil foi para aquela mãe convencer aquela criança dela ir para a escola naquele dia e levar aquilo que vai ser apreciado

Professora O – Claro que tem que ter aquele equilíbrio mesmo, aquele balanço de dizer ta agora e depois retomar neh.

Professora O – Mas parece que as coisas acontecem de forma automática as vezes, não é que o professor queira impor sua vontade é que já é, já tem a sua rotina pré- estabelecida.

Professora O – Ai a turma esta começando a adaptação, se a gente deixar depois vai perder as rédeas, não, não vai perder, até porque a gente já quer que aconteça a adaptação, que aconteça aquilo tudo.

Neste diálogo também se pode observar as professoras refletindo sobre suas práticas, pensado acerca do seu fazer pedagógico, de suas posturas. É interessante reforçar a importância desses momentos para a docência. Trata-se reflexão aqui conforme Zeichner (2008, p. 547), como uma tentativa de “desenvolver uma forma real de aprendizagem docente que vai além de uma implantação obediente de orientações externas”. Aqui as professoras pensam a cerca de suas práticas, identificam o que é viável e o que não, o que fazem e o porquê fazem.

Foi apontado ainda pelas professoras, a importância dada pelo professor para aquele brinquedo, ou outro objeto trazido de casa:

Professora M - eles gostam quando levam um jogo, ou uma coisa diferente, é da gente participar junto. Ai a gente vai, eu jogava, tem umas cartinhas, umas coisinhas, está vamos tentar. A gente jogava, fazia um grupinho alí sentava, conversava. Então para eles como eles gostam porque é uma coisa que tu estas alí participando junto.

Professora O – Eles se acham importante, a professora adorou meu brinquedo que eu levei, ele vai chegar em casa e vai falar e se sentir orgulhoso daquilo, porque geralmente em casa as vezes eles ficam lá brincando e os pais não brincam. E ter na escola um adulto que /valoriza aquilo para eles é segurança também.

Professora M – quando levam livrinhos de historia, vamos contar, vamos contar, vamos ver um tempinho e ler essa historia, a gente abre um espaço e lê e conta.

Professora S – Como eles gostam neh? As vezes eles levam aquele livrinho e agente: tá agora não, guarda na bolsa porque agora não. Ele volta para casa chega a mãe ou alguém e pergunta: e aí como foi? Não a professora nem contou, nem pegou. As vezes não nos damos conta de como influenciemos, de como nossas atitudes influenciam

Professora M – E acaba que perdemos um momento rico neh.

Professora S –Sim, um momento que é de aprendizagem, que é da criança, porque educação infantil é isso é tu saber valorizar, a criança se sente valorizada, se sente importante.

Bowlby (1989) afirma que uma experiência partilhada, instigada pela criança, mas permitida pelo adulto, que promove o interesse mútuo pelo mesmo objeto, torna a criança feliz e faz com que o adulto obtenha a cooperação da criança. Mais uma vez a importância de coregulação de comportamentos é mencionada pelas professoras, como sendo eficaz na relação professor e aluno.

É necessário o professor se *reinventar*, buscar formas de construir esse apego, para isso é imprescindível ter *sensibilidade*:

Essa sensibilidade tem que existir, se não tua aula vai ser chata, o teu aluno não vai se adaptar, se tu não buscar o aluno pra ti, ele não vem sozinho, ele tem que ter confiança, e pra isso tu tem que transparecer pra ele que tu é uma pessoa boa que esta ali pra jogar junto com ele, construir junto com ele, fazer as coisas juntos, e não tu estar ali [...] só pra dar limite e limite (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).

De acordo com as colocações das professoras, pode-se, então, entender que a sensibilidade do professor na prática é *questionar-se* constantemente; *aproximar-se* da criança; estar *atento* as manifestações do aluno, *captar* aos sinais que ele demonstra, *entendendo* o que ele gosta e o que ele não gosta; *conhecer* de fato o aluno, para a partir desses sinais que ele demonstra poder responder e propor atividades, que sejam possíveis dele realizar, ou seja, *estar disposto a agir* de acordo com as necessidades do aluno; adotar *um tom de voz* que seja agradável e condizente com uma postura de *respeito*, de amizade; mostrar interesse também nas coisas que ele gosta, naquilo que ele trás de casa, *permitir que aconteça uma troca* mútua; *organizar o ambiente* de forma acolhedora permitir acesso aos materiais que a escola disponibiliza, sempre que seja possível, disponibilizar para a criança também aquilo que ela gosta; *se organizar para atender as necessidades do aluno*; propenso a *se reinventar*. São alguns elementos que evidenciam a sensibilidade do professor na prática. A seguir tratar-se-á a cerca do conceito de disponibilidade do professor.

5.2.5 Conceito de disponibilidade do professor

A subcategoria “conceito de disponibilidade do professor” apresenta os resultados que se referem aos conceitos de disponibilidade construídos pelas professoras. Ao longo dos encontros, das conversas e discussões foi sendo debatido o conceito de disponibilidade do professor, embasado na teoria de Bowlby (1989), mas olhado por um viés pedagógico. A seguir, são apresentadas as construções:

- “É o meu tempo ser deles, para eu fazer o meu trabalho para eles, não para mim” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- “Eu tenho que estar disponível alí com boa vontade” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- É brincar junto (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- “É o tempo que tu tem que estar com a criança, mas estar de fato com a criança” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- “Eu estou na sala de aula eu estou disponível para eles, PARA ELES, é o meu trabalho, eu estou disponível, é o tempo e momento deles” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- – “As 8 horas que eu tenho que trabalhar são 8 horas disponíveis para eles, para eu me aproximar, para eu cativar, [...] eu tenho que estar disponível para fazer coisas dentro da sala PARA criança, aquele momento meu é de estar alí com eles para eles” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- “O momento que eu estou com a criança, é para a criança, não é para as minhas coisas” (PROFESSORA R, ENTREVISTA 1).
- É estar disposto a agir de forma ativa com seus alunos, ou seja, desafiando seus alunos (PROFESSORA G, ENTREVISTA 2).
- “É tu estar, é a palavra é tu estar disponível, tu estar pronta para aceitar, estar aberto para escutar, saber que tu vai ter uma busca maior, que tu vai ter um desprendimento maior” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3).
- “Tu estar realmente disposto a buscar, a ter essa paciência, a ter esse respeito com cada um, com suas diferenças, com aquilo que ele pode oferecer, aproveitar” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3).
- “Tu estar disponível e aproveitar aquilo que ele te oferece, dali tu tirar o que tem de precioso” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3).
- “A partir de Bowlby, do que ele fala a disponibilidade é estar disponível, eu acho que é uma relação, é bem tranquilo de entender, pronto para responder quando solicitado, para encorajar e dar assistência, porém sem interferir diretamente, esperar que a criança venha a te solicitar uma ajuda (PROFESSORA MR, ENTREVISTA 4).

- “É quando o professor esta pronto a responder as indagações do aluno, incentivando e auxiliando quando necessário” (PROFESSORA M, ENTREVISTA 4).
- “Estar pronto, sendo solícito, pronto para encorajar, motivar aquele aluno” (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6).
- “Ao mesmo tempo de estar atento, tu fazer algo, [...] tu estar disponível. Tu observou, tu viu, e tu tenta sempre que é PRECISO ajudar, auxiliar aquele aluno. Então é tu estar no caso solícito, ajudar, estar disponível para ajudar” (PROFESSORA P, ENTREVISTA 7).
- “Estar disponível para aquele aluno naquele momento” (PROFESSORA T, ENTREVISTA 8).
- “Estar disponível é isso tu ter um olhar diferenciado e aproveitar essas oportunidades que eles te dão, essas aberturas que eles te dão e tu poder fazer esse trabalho em cima daquilo ali” (PROFESSORA T, ENTREVISTA 8).
- A dedicação em ver as maiores necessidades daquele aluno, para compreender quais atividades serão de mais fácil compreensão (PROFESSORA V, ENTREVISTA 9).

Compreendendo-se que, de acordo com a Teoria do Apego de Bowlby (1989), disponibilidade é estar disponível, pronto para responder, quando solicitado, para encorajar e, talvez, dar assistência, porém só intervindo ativamente quando for claramente necessário. A partir das colocações das professoras participantes da pesquisa a disponibilidade, olhada de um viés pedagógico, é o ato do professor *estar a disposição do aluno*, para o que ele necessitar, *dispendendo seu tempo* para ele, *estando junto* do aluno, *auxiliando* ele em suas demandas e atento as suas necessidades para agir de acordo com elas.

Enquanto grupo de estudos preocupados em perceber a disponibilidade na prática, pensou-se em possibilidades que serão elencadas a seguir.

O professor precisa *mostrar-se disponível* para ajudar o aluno nas dificuldades apresentadas, *estando presente* e disponível nos momentos de precisão, *orientando* sempre que necessário (PROFESSORA M, ENTREVISTA 5). *Estar atento e agir, observar e fazer a intervenção necessária* (PROFESSORA P,

ENTREVISTA 7). *Se dedicar* ao aluno nas dificuldades da aprendizagem incentivando-o a se superar (PROFESSORA V, ENTREVISTA 9).

Encorajar o aluno a superar obstáculos, *ser suporte*, encorajando, através de incentivo, respondendo as solicitações daquele aluno, *sendo solícito*, promovendo a interação dele com a escola (PROFESSORA M, ENTREVISTA 5). A partir de Bowlby (1989), o professor disponível está pronto para ajudar e passa um sentimento de segurança para o aluno. Existindo uma relação de confiança entre professor e aluno, provavelmente o aprendizado transcorra com maior facilidade.

De acordo com as colocações das professoras, pode-se entender que a disponibilidade do professor é estar acessível, oferecendo resposta e ajuda para o aluno, caso ele se depare com alguma situação adversa que cause medo, desconforto; é se mostrar a disposição; procurar dar sempre uma resposta de apoio quando a criança necessitar; auxiliar na realização das atividades, nas explicações; e encorajar o aluno em suas investidas.

Cabe salientar nessa subcategoria as interferências ocorridas no encontro destinado a tratar sobre a disponibilidade, foi o penúltimo encontro e as professoras estavam envolvidas nas demandas escolares de final de ano, identificaram-se cansaço e sobrecarga de trabalho das professoras, o que pode ter prejudicado o envolvimento no assunto, resultando numa quantidade pequena de produto para as análises, acerca desse tema. O que acabou influenciando diretamente no conteúdo dessa subcategoria. Entretanto optou-se por manter o tema, visto a relevância para a pesquisa.

Para todas as professoras sensibilidade e disponibilidade devem caminhar juntas. Sobretudo a professora J (ENTREVISTA 3) pontua: “Para mim as duas coisas tem que caminhar junto, só que as vezes não acontecem, as vezes eu estou disposto mas não sou sensível, e as vezes tu é sensível mas não é disposto”. A professora ainda questiona: “Até que ponto a gente está disposto e até que ponto a gente é sensível” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3).

Entende-se a importância da sensibilidade e disponibilidade do professor, e se reforça a necessidade de adjacência entre ambas, pois não basta entender e conhecer o aluno, é necessária disposição para atuar de acordo com suas necessidades, tão pouco basta o professor estar disposto a desenvolver metodologias de ensino que contemplem o aluno com TEA, e não o conhecê-lo,

saber de suas dificuldades ou potencialidades, preferências e aversões. Reforça-se a relevância de uma postura sensível e disponível concomitantemente.

5.2.7 Avaliando os encontros e os materiais disponibilizados

A subcategoria “Refletindo sobre os encontros e os materiais disponibilizados” apresenta os resultados que se referem aos posicionamentos das professoras acerca dos encontros e materiais disponibilizados, bem como pontua-se os encontros como momentos de estudo sobre a prática docente.

Percebeu-se os encontros como momentos que possibilitaram as professoras refletirem sobre suas práticas. Em inúmeros momentos foi feito esse processo de parar e pensar sobre o que se está fazendo, alguns desses momentos foram aparecendo ao longo das análises. Nesta subcategoria serão pontuados alguns que se mostraram relevantes para a pesquisa, já que reforçam os encontros como oportunidades para reflexão sobre a prática pedagógica das professoras.

No encontro 8, as professoras refletiram acerca das metodologias usadas no passado, relataram suas limitações e perceberam as construções que foram sendo feitas ao decorrer de sua prática docente:

[...] quando eu falo isso eu lembro lá do início quando eu entrei na educação infantil, gurias sinceramente quando eu era auxiliar (risos) eu lembro de umas coisas que eu jamais faria hoje [...] muitas vezes a gente contava uma história de um livro grande na escola, e grosso. Gurias aquela história eles não estavam nem aí, eles não estavam entendendo mais nada e a gente estava alí massacrando, e aí papapapapapa mostrava a figurinha, e aí... a criança não aguentava mais aquilo. Hoje eu fico pensando, [...] não pode ser uma história longa, tem que ser atrativa, tem que ser com bastante leitura de imagens, a figura para eles; e uma coisa um pouco mais rápida, porque não tem quem aguente ouvir uma história por muito tempo, tu não consegue pegar uma turma inteira que fixe naquilo alí por muito tempo. E claro que tem alunos que se interessam, mas tem alunos que já estão olhando para o lado, já estão batendo, eles não aguentam mais [...]. A gente vai aprendendo, e assim eu acredito que seja com o aluno autista, é mais ou menos isso aí, tu tem que pegar o jeito de trazer aquele aluno, atrair ele com coisas mais objetivas, atividades que atraem ele, aquilo que ele gosta e coisas mais curtas, não coisas muito longas que ele não vai conseguir interagir ali naquele momento (PROFESSORA G, OBSERVAÇÃO 8).

Discutiu-se que a educação infantil e a visão do professor evoluíram com o passar dos anos. Práticas que eram tidas como corretas, já não se encaixam no

modelo e na visão atual que se tem de educação infantil. Decorar músicas extensas, escutar histórias longas, sem gravuras que ilustrem e chamem a atenção da criança, ficar por grandes períodos sentados sem poder virar para o lado, já não se encaixam na proposta atual de educação infantil. Da mesma maneira, se pensou sobre as práticas com os alunos com TEA, como atraí-los, qual a maneira mais propícia para o aluno aprender e interagir com a turma:

[...] aqueles pobres bichinhos ter que decorar aquelas músicas imensas e a gente queria que eles acompanhassem: vamos acompanhar gente e o animo. Aquelas histórias com as gravuras desse tamanhinho e a gente queria que as crianças enxergassem, ou senão ficar uma hora sentado fazendo bolinha de papel: vamos fazer bolinhas, hoje é bolinhas. Gente isso é um assassinato. Gurias éramos umas assassinas. (risos) [...] se nós não conseguimos ficar sentada em uma reunião pedagógica, a gente não consegue ficar parada na cadeira, imagina os bichinhos ter que ficar virado para frente. E se eles botam a perna pro lado: senta e vira pra frente. Gurias pelo amor de Deus (PROFESSORA J, ENCONTRO 8).

Ao longo das falas das colegas, as professoras tiveram a oportunidade de olhar para si e perceber que se encaixavam dentro de algum modelo, dentro de determinada prática que em algum tempo foi vista como sendo a ideal. Hoje se percebem outros modelos, outras práticas mais lúdicas e eficazes na docência da educação infantil.

Professora R – Eu quero falar o seguinte, eu quero falar o seguinte, quanto a bolinha de papel eu me encaixei porque eu também sacrificava as coitadas das crianças.

Professora J – Todas nós fizemos gurias, todas nós matamos um pouco eles coitados, todas.

Professora T – Agente saí da faculdade sem experiência na verdade, achando que tu tem o mundo nas mãos e na verdade isso tu aprende no dia a dia na prática, e tu vai fazer esta errado, daí tu vai perceber que não é daquela forma, daí tu vai refazendo. É com a prática do dia a dia que o professor vai construindo sua docência, aprendendo com seus erros e acertos.

Professora J – Mas gurias a gente aprendeu assim.

Professora T – Muita coisa a gente aprendeu, as criança passaram por ... pobrezinhos. O professor aprendeu que o certo era esse modelo de educação mecanizada, o que nos dias atuais se percebeu que não é o ideal.

Professora J – A coisa evoluiu tanto gurias, com nós também era assim, antigamente era criança sentada para frente fazendo bolinha de papel. Nós aprendemos, eu sai do magistério achando que isso era o certo gurias (OBSERVAÇÃO 8).

De acordo com André e Princepe (2017, p. 105), “a pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos”. É possível observar na fala das professoras uma criticidade em relação as suas práticas, também se identifica a criação de um coletivo colaborativo (ANDRÉ e PRINCEPE, 2017) de professoras envolvidas na construção conjunta de conhecimentos, bem como um envolvimento na apropriação e partilha dos conhecimentos construídos.

Tratando-se do material disponibilizado para a leitura prévia aos encontros, as professoras pontuaram como pertinente e importante ter uma teoria que embasasse suas práticas, embora não sejam como uma “receita de bolo”, as leituras auxiliam na construção do pensamento acerca de metodologias para o ensino de alunos com TEA.

[...] eles são muito diferentes e não existe a regra, mas existe por exemplo, uma coisa que a gente pode mais ou menos tentar se basear, porque as vezes a gente tá tão perdida que a gente não sabe nem como fazer, pelo menos a gente vai tentar de um jeito, de outro. Não é que funcionou com um que vai funcionar com outro, mesmo que tenha mais ou menos o grau de autismo parecido. Não adianta, o que vai funcionar com um, pode não funcionar com o outro mas a gente vai ter mais formas pra pensar e tentar interagir (PROFESSORA V, OBSERVAÇÃO 4).

Um material que teve bastante alcance e foi pontuado pelas professoras como muito útil no embasamento para o trabalho com aluno com TEA foi a cartilha como colocado pelas professoras V e M na observação 4:

Professora V - Eu achei muito importante essa cartilha que tu mostraste pra nós, porque vai te surgindo ideias, tu vai pensando, a gente pode tentar. Porque o difícil mesmo é tu entrar para sala de aula e não saber nem como tu vai te comportar em relação a criança, porque com nós foi isso. Embora muitos anos, agente não tinha experiência com isso, com o autismo.

Professora M- Eu pensei bem isso Verinha, dessa cartilha a gente ter visto ano passado. Achei bem interessante aquela parte mesmo que fala de inclusão e integração, para diferenciar o que é uma coisa e outra, eu achei aquilo bárbaro, como a gente não tem essa noção, não tem [...] a inclusão, claro tu aproximamos o aluno aquela coisa toda, mas tu tenta encaixar ele no que tu tá fazendo (OBSERVAÇÃO 4).

As professoras perceberam que o embasamento teórico do professor auxilia em sua prática pedagógica, amplia o repertório para o trabalho com aluno com TEA,

possibilita ao professor conhecer estratégias, métodos e formas de como lidar com o aluno autista.

Tratando-se da aceitação em participar da pesquisa, inicialmente as professoras ficaram receosas em participar dos encontros o que pode ser verificado na fala da professora: “é uma coisa assim que a gente vai conversar contigo, dá a nossa opinião? Na verdade, se for uma coisa assim não tem problema é que eu não sou muito de falar tu sabe neh, mas claro com gente conhecida é diferente” (PROFESSORA V, OBSERVAÇÃO 1).

Ao final dos encontros se observou satisfação na fala das professoras:

- “Acho que foi muito válido. Tu falaste coisas que realmente eu não tinha percebido ainda, teve coisa que eu não sabia, detalhes que eu não sabia” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3).
- “Aqueles dias que a gente teve junto quanta coisa tu proporcionou para todo grupo foi um aprendizado” (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6) .
- “Eu achei que as colocações que tu fizeste que tu trouxe pra gente foram muito enriquecedoras” (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6).
- “Mas eu achei que foi muito enriquecedor tu fizeste todo mundo refletir que é importante mesmo essa coisa de ter a questão do afeto do carinho (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6).
- Pensou-se sobre a importância de respeitar o tempo de aprendizado de cada criança (PROFESSORA O, ENTREVISTA 6).
- “Eu te agradeço assim de tu ter lembrado, de ter me convidado e insistido pra eu participar, porque a gente aprendeu junto, a gente escuta ideias de outras pessoas a gente vai analisando” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3).
- “E eu lamento que as vezes não é disponibilizado para todas, que não são todas que tem esse momento, mesmo que não falem nada, mas que seja só como ouvinte pelo menos para ouvir, para ver se toca alguma coisinha lá e a pessoa sei lá, é a vontade que eu tinha” (PROFESSORA J, ENTREVISTA 3).
- A troca de experiências entre professores, as discussões sobre as vivências de cada um, contribuíram para que o aprendizado sobre o autismo se alargasse (PROFESSORA T, ENTREVISTA 8).

Enquanto professora pesquisadora participante da pesquisa, salienta-se a relevância dos momentos para tal e para o grupo de professoras. Entende-se que a pesquisa tem um importante papel na formação dos profissionais de educação, oportunizando analisar a realidade em que se está inserido, o que foi possível verificar na presente pesquisa. Compactua-se com a proposta de André e Princepe (2017, p. 105) “o que se propõe é que o profissional seja um pesquisador de sua prática”. Foi o que se propôs com a presente pesquisa: que as professoras fossem pesquisadoras de sua prática.

Verificou-se que as falas das professoras não estão carregadas de teoria, embora tenham adquirido conhecimento, aprendido o conteúdo da formação, o que pode ser verificado em suas falas, estas demonstram aprendizado, mas não utilizam teoria. Entende-se que essa teorização do pensamento é algo que demanda tempo, é um processo longo, o que reforça a necessidade de formação em “stricto sensu”.

Os encontros por Videoconferência na Web trazem consigo uma demanda de organização domiciliar, que nem sempre foi possível aos participantes, pois as tecnologias são falhas. Algumas interferências pessoais aconteceram durante os encontros, fazendo com que as participantes tivessem que se ausentar de alguns momentos, o que acaba causando prejuízos no debate. O número de participantes também foi verificado com um fato limitador: 10 professoras foi considerado um número alto para, que fosse realizado um debate e todas pudessem se expressar de maneira satisfatória. Provavelmente, se os encontros tivessem sido presenciais o que possibilitaria também um alargamento no tempo, não haveria essa limitação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a compreensão de um grupo de professoras da Educação Infantil, quanto a importância de uma postura baseada na sensibilidade e disponibilidade para a construção de um vínculo de apego entre professor e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir de uma intervenção pedagógica de cunho formativo. Para atingir o objetivo, na investigação que se conduziu, propôs-se uma formação de professores utilizando o modelo de Videoconferência na Web (KHATIB, 2020).

Metodologicamente, a pesquisa foi caracterizada como intervencionista. Os instrumentos de coleta de dados utilizados para avaliação da intervenção foram: 8 observações, 9 entrevistas e 5 análises documentais. Os sujeitos participantes da pesquisa formam 10 professoras de Educação Infantil de uma escola Pública de Educação Infantil do município de Pelotas. Não houve perda amostral, todas as professoras concluíram a formação. Por motivos pessoais 1 professora não pode participar da entrevista. Os dados coletados foram tratados a partir da análise textual discursiva, proposto por Moraes (2003) com base em Bardin (1977). O produto das análises realizadas foi um metatexto que abordou duas grandes categorias: A criança com deficiência na escola de Educação Infantil; O Apego e o TEA.

O referencial teórico que orientou a pesquisa foi composto por estudos de autores com trabalhos vinculados às temáticas do TEA, do Apego e da defectologia de Vygotski.

Avalia-se que o objetivo da pesquisa foi alcançado, pois, nos encontros de formação por Videoconferência na Web (KHATIB, 2020) foi discutida a relevância da postura pedagógica do professor, que baseada na sensibilidade e disponibilidade, entendeu-se que essa postura pode contribuir para construção de um vínculo de apego entre professor e alunos com TEA, facilitando assim a inclusão da criança na escola regular de ensino. Após as discussões, foi possível realizar as análises que apontaram os encontros como momentos de autoformação, em que as professoras e também a professora pesquisadora pararam e pensaram sobre suas práticas, estudaram e refletiram teoricamente sobre suas ações, adquirindo mais consciência teórica sobre seus atos práticos. Entendeu-se que o processo de inclusão de alunos com TEA demanda esforço, conhecimento teórico, e a partir dos estudos e reflexões feitas nos encontros com as professoras, acrescentou-se o apego como facilitador

desse processo, sensibilidade e a disponibilidade do professor como propulsoras da construção desse vínculo de apego entre professor e aluno com TEA.

No que se refere às limitações encontradas na pesquisa, um fator limitante e de maior reflexo na pesquisa foi a pandemia COVID-19 que impediu da pesquisa ser realizada em ambiente escolar. Os encontros por Videoconferência na Web trazem consigo uma demanda de organização domiciliar, o que nem sempre foi possível, algumas interferências pessoais aconteceram durante os encontros, o que acabou causando prejuízos no debate. O número de participantes - 10 professoras - foi considerado um número alto. Provavelmente, se os encontros tivessem sido presenciais, não haveria essa limitação.

Indica-se a possibilidade do desenvolvimento de novas investigações, seriam interessantes estudos futuros que se ocupassem em observar, na prática em sala de aula essas posturas indicadas pelas professoras, bem como investigar suas consequências na inclusão de alunos com TEA.

Apresentada essa visão geral do relatório, expõem-se as considerações finais relativas a cada uma das categorias que organizaram os achados da pesquisa.

A criança com deficiência na Educação Infantil

Nesta categoria que iniciou debatendo a E.I em tempos de pandemia, identificou-se no posicionamento das professoras que, diante do cenário de pandemia de COVID-19, uma visão *assistencialista* da Educação Infantil parece ter sido reforçada. Percebeu-se que o ensino remoto tem sido motivo de frustração tanto para as famílias como também para o corpo docente. Cada um dentro de suas limitações, sem grandes suportes, sem apoio buscam fazer o que podem dentro de suas possibilidades, o que por fim não se mostra suficiente para ambos.

Diante das concepções que se tem do que é a Educação Infantil, as professoras concordam que o ensino remoto não é condizente com a proposta de tal modalidade, porém esbarram em questões legais que são o cumprimento dos dias letivos, e a exigência por parte da mantenedora, que seja adotado o ensino remoto também na Educação Infantil.

Referindo-se ao acesso das crianças com deficiência, as participantes observaram que nem todas as crianças tem acesso, embora todos tenham condições para aprender – considerando suas possibilidades e limitações -, entendeu-se que o fato da criança com deficiência estar em sala de aula não garante que ela esteja tendo acesso ao conhecimento, é necessário que o professor

busque se aproximar da criança para entender o que ela necessita, e assim desenvolva uma metodologia que contemple o aluno com deficiência e este possa de fato aprender.

Tratando-se do ambiente, foi identificada a necessidade de que o ambiente seja acolhedor, organizado, que contemple as necessidades da criança, que estimule o aprendizado e que seja agradável ao aluno. Tratando-se do planejamento, as professoras entenderam ser necessário um planejamento que se flexibilize e se reorganize de acordo com as necessidades do aluno, compreenderam também que as atividades das crianças na Educação Infantil envolvem conhecimento de espaço e leitura de mundo.

Ao receber um aluno com deficiência, foi identificado que as professoras se deparam com alguns sentimentos, como o de *pena, medo, insegurança e falta de preparo*. Embora diante de todos esses sentimentos, entendem a necessidade de que estes não comprometam o aluno. A qualidade do ensino ministrado, sendo inferior, em comparação ao ministrado aos demais alunos, pode trazer dúvidas sobre as capacidades do aluno, pode resultar em um tratamento desigual, assim como gerar uma superproteção, o que acaba impedindo que a criança com TEA vivencie algumas situações consideradas difíceis para eles, limitando assim suas experiências, e conseqüentemente seu processo de formação.

Nos debates sobre inclusão e integração as professoras puderam refletir sobre suas práticas entendendo as diferenças dos dois processos, entendeu-se que inclusão não é apenas estar frequentando uma escola, é mais que isso, é participar do processo, atuar, construir coletivamente suas aprendizagens e subjetividades. É viver em coletividade com o outro se construindo, sendo autor e produtor do seu próprio conhecimento, atuante na construção histórico-social-cultural da humanidade.

O Apego e o TEA

Todas as professoras concordaram que a criação de um vínculo de apego entre aluno e professor auxilia no processo de inclusão do aluno com TEA. Existindo uma relação de apego entre professor e aluno com TEA o processo de inclusão pode se dar de uma maneira mais efetiva e eficaz, visto que este vínculo propicia ao aluno sentir-se seguro no ambiente novo em que foi inserido.

A partir de um viés pedagógico, as participantes compreenderam que: o apego é um vínculo afetivo entre o aluno e professor, criado por necessidade, que

transmite uma sensação de segurança para a criança, o que permite que esta explore o ambiente e interaja com o outro; que a *sensibilidade* é a característica de um professor que consegue perceber as preferências e necessidades de seu aluno, e a partir disso construir sua proposta pedagógica baseada nas necessidades e potencialidades de seu aluno, está ligado ao conhecer o aluno, para a partir desse conhecimento desenvolver um trabalho pedagógico pautado no aluno; a *disponibilidade* é o ato do professor estar à disposição do aluno, para o que ele necessitar, dispendendo seu tempo para ele, estando junto do aluno, auxiliando ele em suas demandas e atento as suas necessidades para agir de acordo com elas.

Diante da compreensão de existência de 4 tipos de Apego – identificados por Ainsworth(1978 *apud* BOWLBY, 1989) e Main e Hesse (1990 *apud* DALBEM e DELL'AGLIOI, 2005) – na tentativa de caracterizar o comportamento do aluno com TEA, é necessário cuidado para que não seja feita uma espécie de inclusão forçada nas categorias propostas por Bowlby (1989), restringindo-se apenas a comportamentos externos da criança, para que essa caracterização seja feita.

O comportamento do aluno pode ser caracterizado como evitativo, por exemplo, se essa caracterização for feita sem levar em consideração, que existem alterações perceptuais e cognoscitivas, que implicam na postura de “distanciamento social” do aluno com TEA (SANINI, 2006), que devem ser considerados quando objetiva-se desenvolver uma relação segura entre o professor e aluno com TEA, bem como caracterizá-la.

Para que se construa uma relação harmoniosa entre duas pessoas, cada um deve estar ciente dos pontos de vista, objetivos, sentimentos e intenções do outro, ajustando assim seu próprio comportamento para favorecer a relação com o outro. Portanto, compreendeu-se como necessário o professor ajustar sua postura de acordo com seu aluno, para que seja construída uma relação harmoniosa entre ambos, ou seja, é necessária uma coregulação das ações desses indivíduos (BOLWBY, 1989, SANTOS e LIRA, 2016).

Reforçam-se as colocações de Bowlby (1989), o qual indica que as crianças respondem socialmente desde o nascimento e a forma como o aluno com TEA é tratado pode influenciar na forma como construirá suas relações. Foram elencadas, portanto, pelas participantes, algumas posturas do professor que podem estimular a construção de um vínculo de apego entre professor e aluno com TEA: *estar disposto; realizar um trabalho em conjunto com a família; criar um ambiente propício;*

ser alguém confiável; afetuoso; próximo; estimulador; flexível; claro, objetivo e paciente; atento; observador; intervir sempre que necessário; ser exemplo; e ter persistência.

Por fim perceberam-se os encontros como momentos que possibilitaram as professoras refletirem sobre suas práticas, bem como entenderem que o embasamento teórico do professor auxilia em sua prática pedagógica, amplia o repertório para o trabalho com aluno com TEA, possibilita ao professor conhecer estratégias, métodos e formas de como lidar com esse aluno.

Os resultados apontaram a necessidade de formação continuada, principalmente no que se refere ao trato com alunos com TEA, os encontros como momentos de reflexão para as professoras, que puderam pensar acerca de suas práticas. As professoras conseguiram compreender, que sua postura influencia diretamente o aluno com TEA, principalmente no que se refere à inclusão desse aluno. Foi possível também identificar e entender o que é uma postura baseada na sensibilidade e disponibilidade, bem como problematizar como essas posturas podem auxiliar na construção de um vínculo de apego entre professor e aluno.

Os benefícios das intervenções deste tipo, ou seja, frutos de mestrados profissionais, é que elas nascem em um contexto escolar, elas se originam de uma problemática prática, de uma necessidade docente, deste modo verifica-se uma boa aceitação e adesão pelos docentes. Intervenções desse tipo possibilitam que os professores participem ativamente, pois são problemáticas que permeiam suas rotinas. O corpo docente tem propriedade prática para discutir, avaliar, e realizar proposições no âmbito escolar, quando se engaja na pesquisa, fazendo a escola se tornar campo de pesquisa, atua de forma a produzir conhecimento teórico advindo da prática.

A partir dos dados obtidos recomenda-se para o campo da Educação Inclusiva, um trabalho pautado na realidade escolar, que olhe o aluno em sua individualidade, que procure estimular a construção de vínculos de apego entre professor e aluno. Recomenda-se investimento em formação continuada de professores, que sejam abertos espaços para que encontros, debates, estudos, sejam feitos dentro do ambiente escolar. Os professores possuem uma grande bagagem prática que aliada a uma reflexão teórica, pode produzir conhecimento e proposições para o processo de ensino escolar.

REFERÊNCIAS

- ADELOVA, A. A.; DYBOSHINA, E. A. Organizational Experience of Psychological and Pedagogical Support of the Inclusive Environment in Kindergartenpp. **Autism and Developmental Disorders**, Moscow, v. 16, n. 4, p. 47-51, 2018. Disponível em: https://psyjournals.ru/en/autism/2018/n4/adelova_dyboshina.shtml. Acesso em: nov. 2019.
- ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento; *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BALOBANOVA, E. F. The Experience of Developing Activity in Students with ASD in the Context of Class Teaching. **Autism and Developmental Disorders**, Moscow, v. 16, n. 3, p. 40-51, 2018. Disponível em: <https://psyjournals.ru/en/autism/2018/n3/balobanova.shtml>. Acesso em: out. 2019.
- BELISÁRIO, J. F. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial de Fortaleza; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010, v. 9.
- BERESLAVSKAYA, M. I. The techniques of behavioral organization and of teaching of children with ASD used by teachers in primary school of Federal Resource Center of MSUPE. **Autism and Developmental Disorders**, Moscow, v. 15, n. 4, p. 26-34 2017. Disponível em: <https://psyjournals.ru/en/autism/2017/n4/bereslavskaya.shtml>. Acesso em: out. 2019.
- BOSA, C. A. Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002a. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/25662>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- BOSA, C. A. **Autismo: Atuais interpretações para antigas observações**. 2002b. Disponível em: <http://peadinclusao.pbworks.com/f/palestracleonice.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- BOSA, C. A. Inclusão de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento. *In*: Santarosa, L. M. C. (org). **Tecnologia e acessibilidade**: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 43-50.
- BOWBLY, J. **Uma base segura**: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CAMARGO, S. P. H.; *et al.* **Tenho um aluno com autismo: e agora?** Cartilha de orientação para professores no contexto inclusivo. Grupo de Pesquisas em Autismo e Inclusão – GEPAL. Pelotas, c2015.

CAMARGO, S. P. H.; *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan 2021.

Carlo SCHMIDT. Temple Grandin e o autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 179-194, abril/jun., 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/V6fNTYgyv6hvhFqVY7pGg8S/?lang=pt>. Acesso em: 09 mar 2021.

CARVALHO, A. M. A.; POLITANO, I.; FRANCO, A. L. S. Vínculo interpessoal: uma reflexão sobre diversidade e universalidade do conceito na teorização da psicologia. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, p. 233-240, abril/jun. 2008. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2008000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 ago. 2020

COSTAS, F. A. T.; SELAU, B. Fundamentos de defectologia e a formação de professores de Educação Especial no Brasil. Dossier: Vygotsky's Defectology.

Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 401-410, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31865>. Acesso em: 07 ago. 2020.

COHMER, S. "Autistic Disturbances of Affective Contact" (1943), by Leo Kanner. **The Embryo Project Encyclopedia**. Arizona: Arizona State University. School of Life Sciences. Center for Biology and Society. Embryo Project Encyclopedia. 23 maio 2014. Disponível em: <https://embryo.asu.edu/pages/autistic-disturbances-affective-contact-1943-leo-kanner>. Acesso em: 01 ago. 2020.

DALBEM, J. X.; DELL'AGLIO, D. D. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 12-24, 2005.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFOR, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013. Disponível em:

<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current>. Acesso em: 08 fev. 2020.

FOCHI, P. S. Desafios da Educação. **Instagram – Live**, Jun, 2021a. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CCuA-aEJvxo/?utm_source=ig_embed&ig_rid=e36e6d55-afe2-43f5-86f0-9b9bb64b6c46.

Acesso em: 21 ago 2021.

FOCHI, P. S. Como zelar pela educação infantil em tempos de isolamento social? **Lunetas**, São Paulo, abril 2021b. Disponível em: <https://lunetas.com.br/como-zelar-pela-educacao-infantil-em-tempos-de-isolamento-social/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

GADIA, C. Aprendizagem e autismo. *In*: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S. **Transtornos da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 151-164.

GAYATO, Mayra. **SOS Autismo**: Guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: Inversos, 2018.

GIEST, H. Vygotsky's Defectology: A Misleading Term for a Great Conception. **Educação PUCRS**, Dossier: VYGOTSKY'S DEFECTOLOGY, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 334-346, set./dez. 2018.

GINDIS, B. Remediation Through Education: Sociocultural Theory and Children with Special Needs. *In*: KOZULIN, A. *et al.* **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**, New York: Cambridge University Press, p. 200-221, 2003.

GOMES, A. A.; MELCHIORI, L. E. **A teoria do apego no contexto da produção científica contemporânea**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

KHATIB, A. S. El. Aulas por Videoconferência: Uma solução para o distanciamento social provocado pela COVID-19 ou um grande problema? **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 26-45, 2020. Disponível em: Acesso em: out. 2020. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/787>

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. 3-11, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 Ago. 2020.

KUBASKI, C.; POZZOBON, F. M.; RODRIGUES T. P.; Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais. *In* **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, GT15 - Educação Especial. UFSC, Florianópolis, out. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/investigando-qualidade-da-inclusao-de-alunos-com-autismo-nos-anos-iniciais>. Acesso em: 01 ago.2020.

LAGUNA, T.F. S.; HERMANNNS, T. SILVA A. C. P. S.; RODRIGUES, N. L.; ABAID J. L. W. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Revista Brasileira Saúde Materno Infantil**, Recife, 21 (Supl. 2): S403-S412, maio, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/?lang=pt#>. Acesso em: ago. 2021.

LOURENCETI, M. D. Autismo = Transtorno do Espectro autista. **Neurologia Infantil**, UNESP, Botucatu, 2015. Disponível em: <http://www.hcfmb.unesp.br/wp-content/uploads/2015/02/Autismo.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTOS, D. K. R. **Apego e habilidades escolares em alunos de educação infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco. Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2013.

MATTOS, M. I. P. **O autismo sob a perspectiva da Teoria da Mente: Na intersecção entre o afeto e a cognição**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia, Porto Alegre, 1996.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático**. 8. ed. São Paulo : AMA ; Brasília : CORDE, 2007.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo, EPU 2 ed. ampl., 2011.

MUSAEVA M., O. Development of cooperation skills in the child with ASD. **Autism and Developmental Disorders**, Moscow, v. 13, n. 1, p. 44-46, 2015. Disponível em: <https://psyjournals.ru/en/autism/2015/n1/musaeva.shtml>. Acesso em: set. 2019.

NETO, N. B; LEAL, D. Contribuições para uma historigrafia da defectologia soviética. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 73-91, jan./abril 2013.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. *In*: **NÓVOA, António. Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 14 out. 2021

NUERNBERG, A, H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abril/ jun. 2008.

OLIVEIRA, Z. R. de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Editora biruta, 2013.

OSTETTO, L. E. (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

PAULON, E. B. Apresentação à edição brasileira. *In*: Bowlby, John. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PAVLOVA, U. B.; KHOTYLEVA, T. U. Year round. Method of speech development and correction. **Autism and Developmental Disorders**, Moscow, v. 13, n. 1, p. 25-32, 2015. Disponível em: https://psyjournals.ru/en/autism/2015/n1/pavlova_khtyleva.shtml. Acesso em: set 2019.

PAVLOVA, U. B.; KHOTYLEVA, T. U. Year Round. Method of speech development and correction. **Autism and Developmental Disorders**, Moscow, v.14, n. 1, p. 38-48, 2016. Disponível em: <http://psyjournals.ru/en/autism/2016/n1/index.shtml>. Acesso em: set 2019.

PAVLOVA, U. B.; KHOTYLEVA, T. U. Year Round. Method of speech development and correction. **Autism and Developmental Disorders**, Moscow, v. 14, n. 3, p. 32-41, 2016. Disponível em: https://psyjournals.ru/en/autism/2016/n3/pavlova_hotyleva.shtml. Acesso em: set 2019.

PAVLOVA, U. B.; KHOTYLEVA, T. U. Year Round. Method of speech development and correction. Continuation. **Autism and Developmental Disorders**, Moscow, v. 15, n. 1, p. 54-59, 2017. Disponível em: https://psyjournals.ru/en/autism/2017/n1/pavlova_khtyleva.shtml. Acesso em: set. 2019

PAVLOVA, U. B.; KHOTYLEVA, T. U. Year Round. Method of Speech Development and Correction. **Autism and Developmental Disorders**, Moscow, v. 16, n. 4, p. 57-65, 2018. Disponível em: https://psyjournals.ru/en/autism/2018/n4/pavlova_khotyleva.shtml. Acesso em: out. 2019.

RAKHMANINA, I. N. Provision of early comprehensive care for children with ASD: problems and solutions. **Autism and Developmental Disorders**, Moscow, v. 15, n. 2, p. 45-54, 2017. Disponível em: <https://psyjournals.ru/en/autism/2017/n2/rakhmanina.shtml>. Acesso em: out. 2019

SANINI, C. **Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo: um estudo comparativo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-Graduação Em Psicologia Cognitiva, Porto Alegre, 2006.

SANINI, C.; FERREIRA, G. D.; SOUZA, T. S.; BOSA, C. A. Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 60-65, 2008.

SANTOS, L. M. **A inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.

SANTOS, V. N. F. **Apego e autismo: uma análise sobre a relação de apego de uma criança com TEA, seus pares e professoras no contexto inclusivo da educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em educação, culturas e identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2017.

SANTOS V.N. dos; LYRA, P. V. Uma análise sobre a relação de apego de uma criança com TEA na educação infantil. **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. II CINTED**. Campo Grande, 2016.

SELAU, B. A cegueira em foco: os diferentes posicionamentos teórico-práticos de Vygotski sobre a psicologia e pedagogia do cego *In: Linguagens, Educação e Sociedade*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 18, n. 29, 2013 – Teresina: EDUFPI, 2013.

SELAU, B.; HAMMES, L. J.; DAMIANI, M. F. Direitos humanos e preconceito a cegos universitários brasileiros. **Revista Iberoamericana de Educación**, Araraquara, v. 67, n. 2, p. 103-116, 2015.

SELAU, B. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

SILVA, J. O. **A construção de vínculos na relação entre professor e aluno**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2009.

STEINBERG, A. S.; VOSKOV, A. L. Recommendations for Construction of Inclusive Environment at Activities with Participation of People with ASD. **Autism and Developmental Disorders**, Moscow, v. 16, n. 4, p. 52-56, 2018. Disponível em: https://psyjournals.ru/en/autism/2018/n4/steinberg_voskov.shtml. Acesso em: out. 2019.

STETSENKO, A.; SELAU, B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 315-324, set./dez. 2018.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental** - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11). Maceió: ASSISTA, 2005.

SUSSMAN, Fern. **Mais do que palavras**. Canadá: The Beacon Herald Fine Printing Division, 5ª impressão, 2004.

TAVEIRA, M. das G. M. M. **Transtorno do Espectro Autista (TEA): estigmas entre discentes dos cursos de medicina e enfermagem da UFAL**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde. Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde. Maceió, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ULIANOVA, R. K.; ULIANOV, K. N. Description of the work on developing goal-oriented behavior, education and training of the child with severe form of autismo.

Autism and Developmental Disorders, Moscow, v. 13, n. 1, p. 3-18, 2015. Disponível em: https://psyjournals.ru/en/autism/2015/n1/ulyanova_ulyanov.shtml. Acesso em: set. 2019.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VENZKE, L. H. D. Educação infantil: espaços, tempos, desafios. **História da Educação**, Rio Grande do Sul, v. 10, n. 20, p. 153-169, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: ago. 2021.

VLASOVA, L. I. Using sculpturing during speech therapy sessions in order to involve a child with ASD in joint activities. **Autism and Developmental Disorders**, Moscow, v. 14, n. 2, p. 39-44, 2016. Disponível em: <https://psyjournals.ru/en/autism/2016/n2/vlasova.shtml>. Acesso em: set. 2019.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes (2009).

ZAGUMENNAYA, O. V.; VASILYEVA, A. V.; KISTEN, V. V.; PETROVA, O. Organization of the Environment for Teaching Children with ASD. **Autism and Developmental Disorders**, Moscow, v. 16, n. 1, p. 13-17, 2018. Disponível em: https://psyjournals.ru/en/autism/2018/n1/zagumennaya_vasilieva.shtml. Acesso em: out. 2019.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como Conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: ago. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento à escola



Universidade Federal do Pampa

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc

Mestrado Profissional em Educação

AUTORIZAÇÃO

Solicito à direção da Escola Municipal de Ensino Infantil Anita Malfatti a autorização para realização da pesquisa intitulada: “O Apego entre professor e aluno com TEA”, sob responsabilidade da professora Shaiany Gonçalves da Silva Nunes com orientação do professor doutor Bento Selau da Silva Júnior, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. Comprometemo-nos a seguir as normas e rotinas da escola, zelar pelo sigilo ético dos depoentes e dados obtidos da pesquisa. Haverá o compromisso de divulgação dos dados obtidos apenas em reuniões e publicações científicas com sigilo e resguardo ético da Instituição. Informo que a pesquisa será feita com uma turma de Pré-escola e que pais e responsáveis assim como os alunos da referida turma serão convidados a participar da pesquisa mediante assinatura em termo de consentimento e assentimento.

Pelotas, 20 de novembro de 2020.

Prof^a. Shaiany Gonçalves da Silva Nunes
Responsável pela Pesquisa

Roseli Schaun Rockenbach
Direção da Escola

APÊNDICE B – Termo de consentimento aos professores**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU****Mestrado Profissional em Educação****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: O Apego entre professor e aluno com TEA

Instituição: Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Pesquisador responsável: Bento Selau da Silva Jr; Shaiany Gonçalves de Silva Nunes

Telefone celular do pesquisador para contato: (53) 984143517; (53) 984578535

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa, do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Jaguarão, a pesquisa é intitulada “O Apego entre professor e aluno com TEA”, e tem por objetivo discutir a relevância de uma postura pedagógica baseada na sensibilidade e disponibilidade, para construção de um vínculo de apego entre professor e alunos com TEA. Para que a pesquisa possa ser realizada é necessário que você participe dos encontros de formação continuada de professores que acontecerão através de Videoconferência. Durante os encontros poderão ser feitas fotos e gravações. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas (ou outra forma de divulgação). Devido o trabalho consistir em um trabalho de intervenção, o retorno e benefícios da proposta ocorrerá concomitante ao seu desenvolvimento. Entretanto, a pesquisadora irá incluir nas suas ações a divulgação da conclusão do relatório final aos participantes da pesquisa. Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar

seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável.

Professor Participante da Pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Pelotas, 27 de novembro de 2020.

APÊNDICE C – Pauta de Observações



Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc

Mestrado Profissional em Educação

Pauta de Observações

Observar todas as falas das professoras identificando:

1 - Os sujeitos – Quem são, quantos são, de que posição falam

2 - O cenário – onde estão, características desse local

3 - O comportamento – quais as linguagens utilizadas, como são as relações entre as professoras, o que falam de sua prática.

4 - O contexto – social, histórico e cultural em que os sujeitos estão inseridos

APÊNDICE D – Pauta de Entrevistas



Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU Mestrado Profissional em Educação Pauta de Entrevistas

- 1 - O que entendeste por apego?
- 2 - Você afirmaria que o apego entre professor e aluno pode ajudar no processo de inclusão de alunos com TEA? De que forma?
- 3 - Quais os elementos práticos que desenvolvem o apego?
- 4 - O que você faz em sala de aula que desenvolva o apego? Ou o que você acha que poderia fazer?
- 5 - O que entendeste por sensibilidade?
- 6 - De que forma o professor demonstra ou de que forma pode adotar em sua prática pedagógica a sensibilidade?
- 7 - O que entendeste por disponibilidade?
- 8 - De que forma o professor demonstra ou de que forma pode adotar em sua prática pedagógica a disponibilidade?
- 9 - Que outras sugestões você daria para o desenvolvimento do apego entre professor e aluno com TEA?
- 10 - Tu gostaria de dizer algo mais, algo que ficou pra trás que gostarias de ter dito ou colocado, durante os encontros ou na entrevista, fazer alguma consideração acerca dos encontros.

