

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

LAUREN AZEVEDO POERSCH

**“O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS E CATIVA O CORAÇÃO”:
SUPERAÇÃO DE BARREIRAS ATITUDINAIS NO PROCESSO DE ENSINO DE
ESTUDANTES COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

**Bagé
2020**

LAUREN AZEVEDO POERSCH

**“O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS E CATIVA O CORAÇÃO”:
SUPERAÇÃO DE BARREIRAS ATITUDINAIS NO PROCESSO DE ENSINO DE
ESTUDANTES COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino
da Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título
de Mestre em Ensino

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Claudete da Silva
Lima Martins

Coorientadora: Prof^a. Dr.^a Francéli Brizolla

**Bagé
2020**

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) .

P745e Poersch, Lauren Azevedo

"O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração":
superação de barreiras atitudinais no processo de ensino
de estudantes com tea na educação infantil. / Lauren
Azevedo Poersch.

247 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2020.

"Orientação: Claudete da Silva Lima Martins".

1. Barreiras atitudinais. 2. Transtorno do espectro do
autismo. 3. Processo de ensino. 4. Educação infantil. I.
Título.

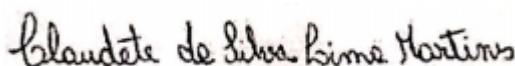
LAUREN AZEVEDO POERSCH

**“O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS E CATIVA O CORAÇÃO”:
SUPERAÇÃO DE BARREIRAS ATITUDINAIS NO PROCESSO DE ENSINO DE
ESTUDANTES COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

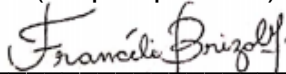
Dissertação de Mestrado apresentada ao
Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino
da Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título
de Mestre em Ensino

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 31 de março de 2020.


Banca examinadora:



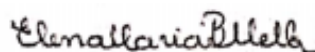
Profa. Dra. Claudete da Silva Lima Martins
Orientadora
(Unipampa/MAE)



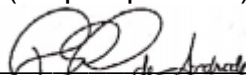
Profa. Dra. Francéli Brizolla
Coorientadora
(UFPR- Unipampa/MAE)



Profa. Dra. Rita de Cássia Cossio Rodriguez
(UFPEL)



Profa. Dra. Elena Maria Billig Mello
(Unipampa/MAE)



Profa. Dra. Rubya Mara Munhóz de Andrade
(Unipampa)

Dedico este trabalho às crianças, por reavivar em mim o ofício da infância, que poetiza rimas, dramatiza versos, fala a língua das árvores e desinventa objetos... Bordando a vida com afetos... Dedico às “pessoas grandes” que já foram criancinhas... Dedico, com o coração descompassado de gratidão, ao “Pequeno Príncipe” que me ensinou que a vida deve medida pelo encantamento que produz o criancimento.

AGRADECIMENTO

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. (Saint-Exupéry, 2015)

Existem muitas pessoas que fazem parte da minha trajetória de vida- pessoal, profissional e acadêmica, pessoas que deixaram “um pouco de si”, do seu conhecimento, tantas que não seria possível contemplá-las em somente duas páginas. No entanto, quero que saibam que têm minha gratidão.

Estas poucas linhas vou dedicar às pessoas que fazem parte da minha constituição enquanto professora, pesquisadora, humana.

Início os agradecimentos por “minhas crianças”, os estudantes que passaram por mim e me ensinaram a amar - sem condições, sem julgamentos, a ter paciência - de que nem tudo será como eu planejei e que as pessoas têm características e formas de ser distintas e devo saber respeitá-las, a ser bondosa - pensar no outro e ajudá-lo sem julgamentos, e a jamais deixar de sonhar - pois sempre teremos obstáculos em nosso caminho, mas depende somente de nós deixá-lo mais bonito, mais florido.

Agradeço a minha mãe, Maria Cristina Peres Azevedo, por ser meu exemplo de força, coragem e determinação. Ao criar dois filhos sozinha, sem apoio de ninguém, nunca esmoreceu me mostrando que quem define nosso destino somos nós mesmos e as escolhas que fazemos. Agradeço também pelo seu apoio e pela confiança depositada em mim, quando nem eu mesma acreditava. Foram suas palavras de estímulo, ecoando em meu pensamento, que nunca me deixaram desistir, mesmo nos momento mais difíceis.

Agradeço ao meu irmão, Giovani Azevedo Martins, por ser meu maior admirador e incentivador, por acreditar que eu posso ser ou fazer qualquer coisa, mesmo sabendo que ninguém é onipotente, mas que me dá a bravura necessária para tomar importantes decisões.

Sou grata ao meu companheiro de vida, Fábio Veppo Dias, por ser presença em minha vida, presença amorosa e generosa, que me incentiva a seguir meus objetivos mesmo que isso signifique estarmos distantes fisicamente, cada um residindo numa cidade diferente. É seu amor despretensioso e benevolente que me faz ter a coragem para alçar voos maiores, mais distantes.

Agradeço a minha família materna, minha tia Santa Cecília Azevedo Escobar, meu tio Eliseu Netuno Azevedo (*in memoriam*) e a minha avó Maria Julia Peres Azevedo (*in memoriam*) que sempre estiveram presentes em minha vida, dedicando seu tempo, compartilhando afeto e incentivando a sempre seguir em frente, sem desistir dos meus objetivos.

Agradeço a minha orientadora, professora Claudete da Silva Lima Martins, e coorientadora, professora Francéli Brizolla (carinhosamente chamada de prof. Fran), que apesar da intensa rotina de suas vidas acadêmicas, aceitaram orientar-me nesta dissertação, abdicando muitas vezes do próprio descanso, nas férias, finais de semana e feriados, para me auxiliar. As suas valiosas contribuições fizeram toda a diferença, assim como seus exemplos de profissionais comprometidas e dedicadas.

Sou grata aos professores do Programa de Pós- Graduação em Ensino – Unipampa, Campus Bagé, pelos ensinamentos compartilhados e pelos desafios propostos ao longo do curso que me estimularam a superar minhas limitações, tornando-me uma estudante e pesquisadora melhor. Quero agradecer especialmente ao professor Alessandro Carvalho Bica, ou somente professor Bica, pelo apoio e incentivo desde o dia em que cheguei a Bagé, vinda de outra cidade e pelo o apoio durante minha escolha pelo prosseguimento dos meus estudos no doutorado. Se não fosse ele acreditar em mim, acho que eu não teria dado início a essa nova etapa em minha vida. Gratidão por ser esse professor transformador.

Agradeço aos colegas pelas risadas, afetos e palavras de carinho e apoio, especialmente, Cíntia, Thainá, Carine, Tobias, Paula, Vitor e Bianca que se fizeram amigos ao longo da caminhada.

Agradeço à escola, campo de pesquisa, e suas profissionais por terem aceitado o desafio de construir junto comigo a presente pesquisa, foi a dedicação, esforço e comprometimento do grupo que fez com que esta pesquisa pudesse ser realizada.

A todos que por mim passaram e que deixaram “um pouco de si”, minha eterna gratidão!

“Dou respeito às coisas desimportantes...
E aos seres desimportantes. Prezo
insetos mais que aviões. Prezo a
velocidade da tartaruga mais que as dos
mísseis. Tenho em mim um atraso de
nascença. Eu fui aparelhado para gostar
de passarinho”.

Manoel de Barros

RESUMO

Historicamente, a humanidade tem produzido, mantido e fortalecido comportamentos que acabam por “construir” barreiras atitudinais, processo que se dá por meio de ações, omissões e linguagens produzidas socialmente, que isolam os sujeitos que não se encaixam nos moldes preestabelecidos, resultando no impedimento do exercício de direitos e deveres - à vida, à moradia, à mobilidade, à acessibilidade, à cultura, à comunicação, à sexualidade, à maternidade ou paternidade, à educação, ao esporte, ao lazer, e ao trabalho, desses indivíduos no contexto social. Partindo desse contexto, elaborou-se a seguinte problematização de pesquisa: Será que os profissionais que trabalham com os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Educação Infantil apresentam indícios de barreiras atitudinais à inclusão desses estudantes? Será que essas barreiras implicam nos processos de ensino desses estudantes? Assim, o tema desta pesquisa consiste em “Barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil”. Para tanto, o objetivo desta pesquisa é investigar as barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil e quais estratégias têm sido utilizadas pelos profissionais da área da educação, com vistas a superá-las. Esta pesquisa adota a metodologia de pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, fundamentada em Dionne (2007). O campo de investigação é uma escola de Educação Infantil pública, pertencente à rede municipal de ensino, localizada na área urbana, zona leste, de Bagé (RS). Os sujeitos deste trabalho são 12 professoras e 10 atendentes de berçário, com e sem estudantes com TEA incluídos na turma, atuantes na escola pesquisada. Os instrumentos utilizados para produção de dados foram elaborados de acordo com Lakatos e Marconi (2003), sendo eles, entrevista estruturada, questionário com perguntas abertas e fechadas, observações, com registro em diário de campo e a utilização da técnica de grupo focal, organizada conforme Gatti (2005). Os dados produzidos foram analisados com base nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1997) em diálogo com pesquisadores e teóricos de diferentes áreas: Sociologia Infantil, Psicologia, Educação Infantil, estudos sobre a infância, Educação Inclusiva, entre outros. Na análise dos dados discutimos sobre as Barreiras Atitudinais identificadas nos processos de inclusão e ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil, a partir da relação com as profissionais da área da educação. Ao final, considerando nosso objetivo de pesquisa, verificamos barreiras presentes nas falas/discursos e ações/ atitudes das profissionais, categorizadas como: padronização, adjetivação, baixa expectativa ou subestimação, estereótipos, compensação, superproteção, particularização, ignorância e rejeição. No entanto, não identificamos a utilização de estratégias para superação dessas barreiras, que ao longo da pesquisa foram elaboradas pelas profissionais, sendo elas: aproximação física, sem invasão de espaço, pegando o estudante com TEA pela mão e conduzindo-o para perto dos colegas; reorganização da rotina de acordo com as necessidades do estudante com transtorno, planejando momentos em que possa ficar mais próxima dele como forma de criar vínculo afetivo e acompanhar seu desenvolvimento; diálogo e divisão das responsabilidades com a cuidadora; e a proposição de atividades que aproximem os estudantes típicos do estudante com TEA.

Palavras-Chave: Transtorno do espectro do autismo. Educação infantil. Barreiras atitudinais. Processo de ensino.

ABSTRACT

Historically, humankind has produced, kept and strengthened behaviors that end up “building” attitudinal barriers, a process that occurs through actions, omissions and languages produced socially, which isolate subjects that do not fit the pre-established molds, resulting in the impediment to exercise rights and duties - life, housing, mobility, accessibility, culture, communication, sexuality, maternity or paternity, education, sport, leisure, and work, regarding these individuals in the social context. From this context, the following research problematization was elaborated: Do the professionals who work with students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education show signs of attitudinal barriers to the inclusion of these students? Do these barriers imply in the teaching processes of these students? Thus, the theme of this research consists of “Attitudinal barriers to the teaching of students with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education”. Therefore, the objective of this research is to investigate the attitudinal barriers to teaching students with ASD in Early Childhood Education and what strategies have been used by professionals in the field of education, in order to overcome them. This research adopts the qualitative research methodology of the type research-action, based on Dionne (2007). The research field is a public Early Childhood Education school, belonging to the municipal education network, located in the urban area, east side, of Bagé (RS). The subjects of this work are 12 teachers and 10 nursery attendants, with and without students with ASD included in the class, working in the researched school. The instruments used for data production were elaborated according to Lakatos and Marconi (2003), among them, a structured interview, a questionnaire with open and closed questions, observations, with field diary registration and the use of the organized group focus technique according to Gatti (2005). The data produced were analyzed based on the assumptions of Bardin's content analysis (1997) in dialogue with researchers and theorists from different areas: Child Sociology, Psychology, Child Education, childhood studies, Inclusive Education, among others. In the analysis of the data, we discussed the Attitudinal Barriers identified in the processes of inclusion and teaching of students with ASD in Early Childhood Education, based on the relationship with professionals in the field of education. In the end, considering our research objective, we verified the presence of barriers in the speeches / discourses and actions / attitudes of the professionals, categorized as: standardization, adjectives, low expectations or underestimation, stereotypes, compensation, overprotection, particularization, ignorance and rejection. Nevertheless, we did not identify the use of strategies to overcome these barriers, which, throughout the research, were developed by the professionals. They are: physical approach, without space invasion, taking the student with ASD by the hand and leading him/her close to his/her colleagues; reorganization of the routine according to the needs of the student with the disorder, planning moments when he can be closer to him as a way to create an emotional bond and monitor his development; dialogue and division of responsibilities with the caregiver; and proposing activities that bring typical students closer to students with ASD.

Keywords: Autism spectrum disorder. Early childhood education. Attitudinal barriers. Teaching process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma com o ciclo de intervenção de uma pesquisa-ação.....	89
Figura 2– Síntese do 1º tempo da pesquisa-ação (DIONNE, 2007).....	92
Figura 3 – Síntese do 2º tempo da pesquisa-ação (DIONNE, 2007).....	95
Figura 4 – Síntese do 3º tempo da pesquisa-ação (DIONNE, 2007).....	96
Figura 5 – Síntese do 4º tempo da pesquisa-ação (DIONNE, 2007).....	98
Figura 6 – Maleta entregue aos participantes do grupo focal.....	152
Figura 7 – Desenho da jiboia (aberta e fechada) que engoliu um elefante retirado do livro “O Pequeno Príncipe”.....	155
Figura 8 – Envelope com questões e mensagem introdutória.....	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Taxonomia das Barreiras Atitudinais (TAVARES, 2012).....	73
Quadro 2 – Pesquisas encontradas no período de 2008 – 2018.....	76
Quadro 3 – Descrição dos artigos, encontrados na plataforma da CAPES, e das Pesquisas que os originaram.....	78
Quadro 4 – Detalhamento das dissertações.....	80
Quadro 5 – Sistematização das ações diagnósticas realizadas.....	94
Quadro 6 – Sujeitos participantes da pesquisa-ação.....	99
Quadro 7 – Sistematização dos tempos, etapas, instrumentos/ procedimentos da pesquisa.....	106
Quadro 8 – Resumo dos encontros do grupo focal.....	114
Quadro 9 – Conhecimento sobre o Transtorno do Espectro do Autismo.....	130
Quadro 10 – Relação estudante com TEA e estudantes típicos.....	143
Quadro 11– Codificação dos participantes do grupo focal.....	150
Quadro 12 – Representação de um sujeito com TEA- Registros do Diário de Bordo do grupo.....	166
Quadro 13 – Dificuldades na inclusão de estudantes com TEA relatadas pelas profissionais da área de educação, participantes do grupo focal.....	185
Quadro 14 – Trechos das transcrições dos encontros do grupo focal sobre a responsabilidade do processo ensino-aprendizagem do estudante com TEA....	192
Quadro 15 – Estratégias para superação de Barreiras Atitudinais elaboradas pelo grupo focal.....	198
Quadro 16 – Aspectos positivos e negativos dos encontros do grupo focal, indicados pelas profissionais da educação participantes.....	206

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Recursos pedagógicos diferenciados utilizados pelas professoras em sala de aula.....	126
Gráfico 2 – Formação sobre Transtorno do Espectro do Autismo.....	128
Gráfico 3 – Experiência com estudante com Transtorno do Espectro do Autismo.....	129
Gráfico 4 – Barreiras identificadas pelas profissionais da área da educação que influenciam o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA.....	190

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB – Câmara de Educação Básica
E.M.E.I – Escola Municipal de Educação Infantil
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DPS – Disfunção do Processamento Sensorial
DSM – Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais
FSC – Florida Southern College
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TEA – Transtorno do Espectro do Autismo
TGD – Transtornos Globais de Desenvolvimento
TID – Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
UCS – Universidade Católica de Brasília
UFP – Universidade Federal de Pernambuco
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	REVISÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA.....	28
2.1	Infâncias e educação: a visão sócio-histórica sobre a infância e sua influência a organização da Educação Infantil.....	28
2.2	Educação das Crianças Pequenas: Por que brincar? Quem brinca?.....	36
2.3	O indiscreto fascínio das desinvenções crianceiras: Educação Infantil, quais seus territórios e ocupações?.....	44
2.4	A sociedade e a patologização do desconhecido: a imagem socialmente constituída da criança com TEA e as possíveis barreiras atitudinais ao seu processo de ensino.....	55
2.5	Dentre o paradoxo do olhar e ser olhado: A estruturação das Barreiras Atitudinais no contexto social.....	67
2.6	“Visitando asteróides”: (re)visão da temática da pesquisa.....	74
3	REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO.....	86
3.1	Meandros da pesquisa: “Passo a teus olhos como cem mil outras pesquisas, mas se te cativar, para ti, serei única”	86
3.2	Sujeitos da pesquisa-ação.....	98
3.3	Contexto de desenvolvimento da pesquisa.....	100
3.4	Tempos da pesquisa-ação (cronograma).....	106
3.5	Instrumentos para produção de dados da pesquisa-ação.....	108
3.5.1	Instrumentos e técnica para produção de dados.....	108
3.5.2	Ação de intervenção.....	113
3.6	Metodologia de análise de dados da pesquisa-ação.....	117
4	ANÁLISE DE DADOS.....	121

4.1	Os mistérios do asteróide B 612: Conhecendo e compreendendo nossa pesquisa.....	121
4.2	O encantamento presente nos desencontros: Análise de dados diagnóstica, realizada a partir das observações participantes.....	133
4.3	“Se tu vens às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz, pois nossos encontros me cativaram”: sistematização e análise dos encontros do grupo focal.....	149
4.3.1	Primeiro Encontro.....	151
4.3.2	Segundo Encontro.....	162
4.3.3	Terceiro, quarto e quinto encontros.....	172
4.3.4	Sexto Encontro.....	199
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS DE QUEM SE DEIXOU CATIVAR.....	210
	REFERÊNCIAS.....	216
	APÊNDICES.....	227

1 INTRODUÇÃO

Historicamente a humanidade tem produzido, mantido e fortalecido, padrões físicos, comportamentais, religiosos, políticos, financeiros, de gênero e de sexualidade, que excluem os sujeitos que não conseguem adequar-se às normas socialmente constituídas, como explica Doyle (1950, p. 156), “[...]. De acordo com o critério normativo, o homem normal seria o tipo perfeito, o arquétipo humano”.

Se adotássemos o critério sociológico, o homem normal seria o que em seu meio encarna melhor o tipo convencional da cultura, que mais concorda com o modelo da época, adaptando-se às exigências do meio (DOYLE, 1950). Atualmente, no meio social, apesar de estar mais disponível às discussões sobre diversidade de gênero, raça, religião, sexualidade, deficiência e outros, ainda se percebe que o padrão de normalidade centra-se no homem branco, heterossexual, classe média e sem deficiência.

Portanto, Doyle (1950) salienta que não é possível delimitar ou definir o conceito de normalidade, em um nível constante, em uma medida matemática, mas, ao contrário, temos que aceitar a ampla zona com diversificadas faixas de diferentes nuances.

A busca pela homogeneidade parte da necessidade de controle social, devido ao desconforto que o desconhecido gera, parte de uma predisposição negativa, de um julgamento depreciativo em relação às pessoas devido à raça, à religião, à deficiência, ao gênero, ao nível socioeconômico, entre outros, sendo essa manifestação a grande responsável pela falta de acesso e a conseqüente exclusão e marginalização social vivenciada por todos os grupos vulneráveis (LIMA; GUEDES; GUEDES, 2009), pois, quando os sujeitos deparam-se com alguém que não está “normatizado” conforme as regras “subliminarmente” estabelecidas pela sociedade, tendem a marginalizá-lo.

Comportamentos discriminatórios, materializados em discursos, atitudes e/ ou ações de certos grupos sociais, devido a sua raça, crença religiosa, deficiência, opção sexual e poder financeiro, acabam por construir barreiras atitudinais, processo

que se dá por meio de ações, omissões e linguagens produzidas socialmente, que isolam os sujeitos “não normatizados”, resultando no desrespeito e/ ou impedimento aos direitos desses indivíduos, limitando ou incapacitando o exercício de seus direitos e deveres sociais.

Diante do exposto, esta pesquisa é um convite para que os profissionais da área da educação e pesquisadores, especialmente, possam trilhar e transitar conosco pelos meandros desta pesquisa, mas não sem antes apresentarmos uma breve história sobre as motivações que levaram a pesquisadora principal propor esta pesquisa. Portanto, a partir do próximo parágrafo, o texto será escrito em primeira pessoa, pois ela irá contar um pouco da sua trajetória.

Contar, compor e, assim, reavivar nossa história, é como percorrer um caminho que apesar de nos ser familiar é quase intocado. Rememorar recordações conservadas na memória, que ora estão muito vivas e ora quase apagadas, é como ser apresentado a nós mesmos pela primeira vez, pois com a rotina exaustiva do dia-a-dia, muitas vezes não temos a oportunidade de relembrar momentos que foram de suma importância para a construção do nosso “eu”. Reviver, ainda que através de lembranças, é reconstruir, a partir das concepções atuais, as experiências de outrora.

Considerando o que foi exposto, como autora principal da presente pesquisa, o texto será escrito em primeira pessoa como forma de eu compartilhar, de maneira mais intimista, um pouco das minhas memórias e experiências pessoais que influenciaram minhas escolhas de vida profissional, acadêmica e, principalmente, de pesquisa.

O tema inclusão/ exclusão chegou cedo em minha vida. Sou neta de uruguaios e descendente de alemães, minha família materna é de origem uruguaia e negra, minha família paterna, descendente de alemães e brancos. Cresci em meio à diversidade e nunca me importei com cor da pele ou etnia, no entanto, à medida que vamos ficando mais velhos, começamos a perceber olhares, frases “ingênuas” e “brincadeiras”, que nas entrelinhas disfarçam preconceitos, como, por exemplo, uma professora que disse aos pais do meu afilhado com paralisia cerebral que o lugar dele não era com os outros estudantes, pois nunca conseguiria aprender, ou chamar

de louco meu primo com esquizofrenia por considerar engraçado e olhá-lo com indiferença acreditando que ele não pode estar no meio social. Sendo assim, pelo fato da minha mãe ser parda e eu branca, minha família materna negra e paterna branca, convivi com racismo velado dentro e fora do meu meio familiar.

Quando tinha dois anos, meu pai, devido a complicações de saúde, teve atrofia cerebral, ficando com deficiência intelectual. Sempre compreendi o que havia acontecido com ele e o fato de ter deficiência nunca me incomodou, mas a forma como o tratam, como incapaz, mexeu e mexe com meu íntimo.

É doloroso saber que meu pai, a maior parte dos dias, não sabe quem eu sou ou que eu existo, pois, há dias que ele nem lembra que tem uma filha, todavia, nada supera a dor do olhar de comiseração ou depreciação da sociedade acompanhada de “conselhos preocupados” dizendo que ele deve ficar dentro de casa, pois, não irá se recordar das novas experiências, sendo assim, não há motivos para passear ou viajar, ou discursos excludentes que afirmam que ele não contribui socialmente e por isso não entendem o porquê dele ainda existir e estar vivendo em sociedade, já que dá somente trabalho cuidá-lo, ou, ainda, brincadeiras e piadas devido sua deficiência intelectual que muitas vezes o deixa agitado e irritado, eu poderia listar ainda muitos outros fatos, mas acredito que esses exemplos conseguem ilustrar algumas barreiras enfrentadas por ele, que limitam o exercício de seus direitos básicos como ir e vir, dignidade da pessoa humana e a vida.

Minha angústia aumentou quando percebi que as maiores barreiras enfrentadas pelo meu pai são em relação às atitudes das outras pessoas que com olhares, discursos ou ações, excluem-no da convivência familiar e social, barreiras que não são perceptíveis para quem constrói, mas são nítidas para quem enfrenta. No entanto, só fui perceber esses processos excludentes, depois de adulta, quando escolhi a carreira profissional que queria seguir. Na verdade não escolhi minha profissão, foi ela que me conquistou.

Nasci em uma família com poucos recursos financeiros e uma das alternativas para seguir com meus estudos futuramente seria fazer o Curso Normal (Magistério), pois, assim, teria uma formação e poderia trabalhar e pagar por meios próprios a faculdade, já que minha família não teria como me auxiliar. Apesar de

insegura e ainda em dúvida quanto à escolha, participei do processo de seleção e fui aprovada. No início do curso, tudo era muito novo e diferente, mas também atrativo e excitante. Fui ficando cada dia mais fascinada pelas didáticas e pelos momentos de reflexão sobre os diferentes autores, então, conheci Paulo Freire que me cativou, com sua forma de pensar o ensino e, assim, o professor.

A paixão pela profissão consolidou-se quando tive a oportunidade de ir para a sala de aula realizar os primeiros estágios. Silva (1994, p. 20) diz que “a paixão de formar foge do conceito patológico, irracional, do crime passional, mas se aproxima daquilo que dá cor, que torna profundo e verdadeiro o ato educativo”.

A escolha pela Educação Infantil surgiu ainda no período do Curso Normal quando realizei meu primeiro estágio, foi fascinante participar do desenvolvimento das crianças e poder aprender com elas a ver a beleza do mundo a partir das multiplicidades inerentes a esta etapa da educação. A cada faixa etária, as crianças têm uma forma de se expressar, comunicar e aprender, sem haver linearidade, já que cada uma terá seu próprio ritmo de desenvolvimento, poder observar e participar desse processo levou-me a escolher seguir a carreira de docente infantil e a buscar conhecimentos sobre a área do desenvolvimento e aprendizagens na primeira e segunda infância.

Portanto, no ano de 2010 ingressei no curso de Pedagogia e no ano seguinte assumi como professora da Educação Infantil no município de Uruguaiana- RS. Quando me tornei professora, percebi a dificuldade, diria até resistência, de algumas colegas para interagir, estimular e buscar meios de ensinar os estudantes com deficiência incluídos. Observei que algumas sentiam medo, por não saberem como ensinar aquele estudante, outras acreditavam que o lugar deles não era na escola comum e sim numa escola de educação especial, onde as professoras teriam “formação”, “preparação” para ensiná-los.

Ao longo dos anos tive alguns estudantes incluídos com diversas limitações e deficiências, não vou mentir, muitas vezes fiquei preocupada, não por mim, mas por eles, em como auxiliá-los a superar as dificuldades impostas pelas barreiras atitudinais evidenciadas pela equipe pedagógica, equipe diretiva, pelos pais dos

estudantes com deficiência incluídos, pelos pais dos estudantes sem deficiência e pelos outros professores.

Barreiras erguidas pelo medo de trabalhar com estudantes com deficiência devido à falta de formação em educação especial, ou por não aceitar a deficiência da criança, ou pela ausência de conhecimento sobre as deficiências, como, por exemplo, limitações, comportamentos e ações, ou por concepções equivocadas sobre a inclusão, acreditando ser um processo falho e que o lugar das crianças com deficiência é nas escolas especiais, isto é, segregadas.

Pensava em como a escola poderia ser um lugar de descobertas, interações, brincadeiras, um lugar equânime. Eu queria romper com os estigmas de inferioridade atribuídos aos estudantes com deficiência incluídos.

Nessa época eu ainda não tinha formação específica em educação especial e inclusiva, ingressei apenas no ano de 2012 na pós-graduação em neuropsicopedagogia e educação especial inclusiva e, acreditem, não foi fácil, precisei me desvencilhar das amarras do medo do desconhecido, para superar as barreiras atitudinais, que me impediam de me aproximar dos meus estudantes, eu queria ser professora deles, não cuidadora. Sabia que eles precisavam de alguém que acreditasse neles, no potencial deles, que buscasse meios de ajudá-los a superar suas limitações e desenvolver suas habilidades.

O amadurecimento pessoal e profissional me fez repensar atitudes que, até então, ignorava, comecei a perceber o quanto o preconceito é sutil e usa diferentes disfarces, como brincadeiras, piadas, frases de efeito ou conselhos “preocupados”, estando tão enraizado na sociedade que se naturalizou.

Percebi que a discriminação racial sofrida pelos meus familiares, assim como a sofrida pelo meu pai, por ser deficiente, eram reflexo de construções sociais estabelecidas ao longo dos anos, tão “naturalizadas” que as pessoas tinham atitudes preconceituosas sem ter intencionalidade, sendo essas atitudes, excludentes, justificadas e quase sempre “desculpadas” por quem gera a ação e não por quem sofre com a exclusão.

A partir do momento que compreendi como são sutis e naturalizados os processos excludentes, me comprometi pessoal e profissionalmente com a inclusão

social e escolar, começando pela minha sala de aula, meus estudantes e seus familiares, esperançosa que a partir dessas pequenas mudanças, pudesse, aos poucos, transformar o meio social.

Até o dia em que conheci um Pequeno Príncipe¹, que recém chegara ao Brasil. Nascido no Chile, cresceu na Argentina e por motivos profissionais a família veio morar no Brasil. Um menino com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), de sorriso fácil e muito carinhoso, gostava de abraçar e beijar, sua oralidade ainda estava em desenvolvimento, falava a língua portuguesa, intercalando algumas palavras em espanhol, nesse período eu tinha uma turma de Educação Infantil com estudantes com idades entre quatro e cinco anos.

Nos primeiros dias de aula, percebi que ele interagiu pouco com os colegas e as professoras e evidenciava reduzido tempo de tolerância em sala de aula, mostrando-se desconfortável e reagindo de forma agressiva, esses momentos de instabilidade duraram alguns dias, até ele se adaptar ao novo ambiente.

No entanto, as “pessoas grandes”² que não compreendem nada sozinhas, precisavam de explicações sobre a forma diferente de o Pequeno Príncipe ver e viver no mundo. Elas não compreendiam que para ele as coisas simples eram as mais importantes, como sentar para observar o sol, brincar sozinho ou simplesmente ficar junto à professora porque se sentia mais confortável, e tudo bem, não é necessário ser ou fazer as coisas da mesma forma que os outros.

Infelizmente, devido à compreensão das “pessoas grandes” sobre a “normalidade”, as atitudes do Pequeno Príncipe não eram aceitáveis, então, apesar de já estar adaptado ao novo ambiente e incluído a turma, sua família optou por

¹ Esta pesquisa utilizará a metáfora do livro “O Pequeno Príncipe”, intitulado originalmente de “Le Petit Prince” escrito em 1943 pelo francês Antoine de Saint-Exupéry [1900-1944], para abordar o Transtorno do Espectro do Autismo e a forma singular dos sujeitos com o transtorno ver e vivenciar o mundo ao seu redor, semelhante ao comportamento do Pequeno Príncipe, discutindo também, a partir dessa metáfora, como o conceito de normalidade estabelecido socialmente constrói barreiras atitudinais, que excluem os sujeitos com TEA.

² O termo pessoas grandes, é utilizado no livro O Pequeno Príncipe para referir-se a figura do adulto e suas incoerências, isto é, que trabalha para acumular riquezas e não tem tempo de usufruir, que tem conhecimento, mas somente para si, não conseguindo ser uma pessoa útil para comunidade, em oposição, a figura do Pequeno Príncipe e das crianças representam a infância inconsciente dentro de cada adulto, simbolizando sentimentos de amor, esperança, inocência e imaginação. Portanto, ao longo desta pesquisa utilizaremos esses termos para nos referirmos aos adultos (pessoas grandes), as crianças (crianças) e ao sujeito com TEA (Pequeno Príncipe).

retirá-lo da escola, pois os pais de alguns colegas, por não compreenderem sua forma de interagir, se comunicar e conviver acreditavam que ele não seria capaz de estar na escola comum e devido ausência de posicionamento da equipe pedagógica e diretiva, o Pequeno Príncipe estava sendo, aos poucos, excluído do ambiente escolar.

As barreiras que estavam isolando-o não eram físicas, mas atitudinais, por meio de olhares, comentários ou ausências, pois alguns colegas não queriam mais interagir ou estar com ele devido à influência dos pais que não queriam que os filhos se aproximassem dele, prejudicando a relação dentro de sala de aula.

Quando eu soube do ocorrido, senti um misto de tristeza e frustração, sentia-me enlutada, pela minha falha enquanto professora, se eu tivesse me posicionado com firmeza e exigido um posicionamento da escola ou tentado além das conversas com os pais dos outros estudantes, realizar reuniões para esclarecimento de dúvidas, poderia ter revertido essa situação, mas deixei que ações e falas erguessem as barreiras atitudinais que acabaram por excluir o Pequeno Príncipe. A partir deste momento comecei a questionar-me sobre quais as implicações das barreiras, advindas das atitudes dos profissionais da educação no processo de ensino e na inclusão de crianças com TEA.

Por isso, no ano de 2018, decidi participar do processo seletivo do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa- Unipampa, campus Bagé, optando pela linha de pesquisa de Educação Inclusiva, tendo como proposta de tema para pesquisa a história que vivi com meu Pequeno Príncipe, um menino com Transtorno do Espectro do Autismo que foi excluído do ambiente escolar, devido às barreiras atitudinais construídas por alguns integrantes da comunidade escolar.

Após a aprovação ingressei no curso, no mesmo ano, e tive a grata surpresa de ter como orientadora a Professora Dra. Claudete da Silva Lima Martins e como coorientadora a Professora Dra. Francéli Brizolla, que apoiaram meu tema de pesquisa e ampararam minhas inquietações e anseios, que me levaram a buscar na pesquisa meios de tornar as práticas sociais e educacionais mais equânimes. Portanto, a seguir, apresentaremos nossa pesquisa, minha, das orientadoras e do

Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior- Inclusive. Alicerçado ao tripé ensino/pesquisa/extensão, o grupo Inclusive busca promover estudos, assim como, produzir pesquisas de cunho social, que promovam a inclusão das diversidades nos contextos social e escolar, especialmente, das pessoas com deficiência, para tanto, tem como foco ações de extensão que visam estimular a participação da comunidade nas dinâmicas da universidade para que juntos- sociedade e universidade- possam refletir e debater, de forma democrática, temas importantes e emergentes. Por isso, a pesquisa será escrita na terceira pessoa do plural, pois foi construído a “várias mãos”³.

Partindo desse contexto de discussão, acerca de grupos sociais que lutam para romper com as barreiras atitudinais, no caso das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, a inclusão social e o rompimento dessas barreiras é um processo lento, permeado pela falta de conhecimento sobre o transtorno, sendo a “normalidade” um conceito socialmente constituído, na busca pela homogeneização dos sujeitos (BAPTISTA; OLIVEIRA, 2002). A criança com TEA parece encontrar mais impedimentos para ser incluída nas escolas comuns, se comparada às crianças com outras deficiências, devido às limitações inerentes ao transtorno na comunicação, linguagem verbal e interações interpessoais (LOPES, 2011).

Assim como os estigmas⁴ excludentes associados às crianças com TEA, acreditamos ser importante discutirmos sobre o objetivo da Educação Infantil para o desenvolvimento integral dos indivíduos, rompendo com os estigmas criados no tempo em que as instituições que atendiam as crianças pequenas tinham como única função o cuidado, para que pais ou responsáveis das crianças pudessem trabalhar, tendo como função somente o cuidado com alimentação, higiene e saúde.

³ Termo utilizado por Brandão (2003) para referir-se às pesquisas onde há ação e/ou intervenção do pesquisador em seu campo de estudo, tendo a participação do grupo de sujeitos pertencentes ao contexto estudando para resolução do problema de pesquisa.

⁴ Goffman (2008) explica que o conceito de estigma é uma construção social, isto é, construção cultural, na qual as características ou crenças pessoais vão contra normas já definidas pelos contextos sociais. Portanto, o estigma pode ser conceituado como um “rótulo” que recebe uma valoração social negativa, que marginaliza grupos e/ou indivíduos devido as suas singularidades, como, por exemplo, gênero, sexualidade, religião, raça, credo, nacionalidade, deficiência, entre outras.

Há mais de vinte anos as instituições infantis de cunho assistencial deixaram de existir, dando lugar às escolas de Educação Infantil, que têm como propósito o cuidado aliado ao ensino. São instituições pensadas e organizadas, desde o ambiente físico, até a escolha dos recursos didáticos, para estimular o desenvolvimento físico, sócioafetivo, psicomotor, cognitivo e das diferentes linguagens, conforme as necessidades inerentes a cada etapa da infância, respeitando as diversidades culturais presentes no contexto escolar. Contudo, no imaginário social, ainda está muito presente o estigma assistencial, sendo considerada a Educação Infantil, uma etapa desnecessária da Educação Básica, supérflua, aonde a criança vai somente para “brincar” e ser cuidada, enquanto os pais ou responsáveis trabalham, em que as atividades desenvolvidas não têm intenção educacional.

A partir dessas discussões elaboramos os seguintes problemas de pesquisa: **Será que os profissionais que trabalham com os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, na Educação Infantil, apresentam indícios de barreiras atitudinais à inclusão desses estudantes? Será que essas barreiras implicam no processo de ensino desses estudantes?** Essas problemáticas surgiram a partir das angústias e inquietações da pesquisadora principal e da ausência de pesquisas na área do ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil, verificada durante a construção da revisão de literatura da presente pesquisa (subcapítulo 2.5).

Verificamos que nos últimos anos houve um crescimento com relação às investigações sobre Transtorno do Espectro do Autismo, porém com enfoque mais na área clínica que na área educacional, havendo um número bem pequeno de pesquisas com foco na Educação Infantil. Entretanto, em relação às barreiras atitudinais enfrentadas pelas crianças com TEA foram realizados alguns artigos, mas nenhum na Educação Infantil.

Percebemos essa lacuna, sobre as barreiras atitudinais ao ensino de estudante com TEA na Educação Infantil, na área das pesquisas sobre Educação Inclusiva, somada ao nosso interesse pessoal/ profissional, estabelecemos como tema de pesquisa “Barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com Transtorno do

Espectro do Autismo na Educação Infantil”. Compreendemos, enquanto pesquisadoras, comprometidas com a inclusão das pessoas com deficiência, que a infância é fase fértil, em que, se estimulada, a criança irá desenvolver-se integralmente, principalmente a criança com TEA, que terá contato com diferentes ambientes e pessoas de forma precoce, incentivando o estabelecimento de relações afetivas, interpessoais e comunicativas com a professora e os colegas, tornando mais fácil sua inserção no contexto escolar. No entanto, é necessário que a professora acredite na capacidade desse estudante, percebendo-o como agente produtor de conhecimentos e aprendizagens, caso contrário, estabelecerá barreiras atitudinais que irão prejudicar o processo de ensino e, conseqüentemente, aprendizagem e inclusão dos estudantes com TEA.

Para tanto, o objetivo desta pesquisa é **investigar as barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil e quais estratégias têm sido utilizadas pelos profissionais da educação, com vistas a superá-las**. Sendo assim, neste percurso pretendemos operacionalmente: a) Mapear os estudantes com TEA matriculados na rede municipal de Educação Infantil no município de Bagé; b) Verificar a existência e tipo de barreiras atitudinais na inclusão de estudantes com TEA no contexto de sala de aula, a partir da sua relação com os profissionais da área da educação; c) Analisar e identificar possíveis estratégias para superação de barreiras utilizadas pelos profissionais da área da educação; d) Refletir sobre os conceitos de TEA, inclusão na Educação Infantil e barreiras atitudinais, junto ao grupo de professoras e atendentes, e de forma colaborativa planejar estratégias para superação dessas barreiras no contexto de sala de aula.

Esta pesquisa adotou a metodologia de pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, fundamentada em Dionne (2007). Tendo como campo de investigação uma escola de Educação Infantil pública, pertencente à rede municipal de ensino, que oferece as etapas: Creche, Berçário, Maternal I e Maternal II, Pré-Escola e Pré I, localizada na área urbana, zona leste, de Bagé (RS). Os sujeitos deste trabalho foram 12 professoras e 10 atendentes de berçário, com e sem estudantes com TEA

incluídos na turma, que manifestaram interesse e disponibilidade para contribuir com as ações da pesquisa.

Os instrumentos utilizados para produção de dados foram elaborados de acordo com Lakatos e Marconi (2003) sendo eles, entrevista estruturada, questionário com perguntas abertas e fechadas, observações, com registro em diário de campo e a utilização da técnica de grupo focal, organizada conforme Gatti (2005). Os dados produzidos foram analisados com base nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1997), que utiliza três etapas distintas: Pré-análise; Exploração do material; e Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Este estudo está dividido em cinco partes: introdução, referencial teórico, metodologia, análise dos dados produzidos e conclusões.

No referencial teórico dialogamos com pesquisadores e teóricos de diferentes áreas, **sociologia infantil** (SARMENTO, 2009; SARMENTO; 2005; QVORTRUP, 1993; QVORTRUP, 2009), **psicologia social e do desenvolvimento** (FISHBEIN; AJZEN 1975; REGO, 1995; WALLON, 1971; VYGOTSKY, 1997), **Educação Infantil** (BUJE, 2001; FRABONI, 1998; FÜLLGRAF, 2014; KRAMER, 1995; MENDONÇA, 2012; ZÓRTEA, 2007), **estudos sobre a infância** (ARIÈS, 1978; MERISSE 1997; MONTESSORI, 1972), **Educação Inclusiva** (BEYER, 2002; BOSA, 2002; SANTOS, 2017; FREIRE, 2012; FUJISAWA, 2002; GOERGEN, 2013; KLIN, 2006; LUNARDI, 2017; MARQUES, 2002; MELLO, 2018; CARVALHO, 2000; MERCADANTE, 2009, TAVARES, 2012), **Sociolinguística** (GOFFMAN, 2008; 1995), entre outros, que fundamentam nossos argumentos e pensamentos.

Optamos por utilizar diferentes autores e áreas de pesquisa para que pudéssemos dialogar sobre linhas de pesquisa distintas, que neste trabalho se articulam de forma harmônica, para que possamos discutir e fundamentar nossa temática de pesquisa.

Por isso, sistematizamos a pesquisa em cinco seções que dialogam entre si, num *continuum*: 2.1 Busca esclarecer como a compreensão da sociedade sobre a infância ao longo da história influenciou a organização da Educação Infantil no âmbito mundial e nacional; 2.2 Discute como e por qual motivo estruturou-se a Educação Infantil no Brasil; 2.3 Aborda a importância da educação a partir da

primeira infância para o desenvolvimento integral das crianças; 2.4 Trata sobre a patologização criada em torno do Transtorno do Espectro do Autismo, devido a falta de conhecimento sobre o transtorno; 2.5 Dialoga sobre a origem das barreiras atitudinais no contexto social e como se manifestam no ambiente escolar, problematizando sobre as possíveis influências dessas barreiras ao ensino de crianças com TEA; e 2.6 colocou em diálogo com outros pesquisadores o tema desta pesquisa, constatando o árduo caminho que temos pela frente ao tentar compreender um tema ainda pouco discutido, que são as barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil.

Na metodologia apresentamos o caminho percorrido ao longo da pesquisa, no qual buscamos construir junto ao grupo de professoras e atendentes, estratégias para superação de barreiras atitudinais que possam surgir no processo de ensino dos estudantes com TEA, pois compreendemos que a iniciativa para a superação dessas barreiras deve iniciar-se dentro da sala de aula, com a construção de relações equânimes.

Na análise dos dados produzidos, discutimos sobre as Barreiras Atitudinais identificadas nos processos de inclusão e ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil, a partir da relação com as profissionais da área da educação. Acompanhando o desenvolvimento de reflexões críticas e dialógicas, assim como a quebra de paradigmas de um grupo de profissionais que, inicialmente, evidenciou barreiras em seus discursos/falas e ações/atitudes, derivadas da ausência de vivências com pessoas com deficiência e de culturas sociais que acreditam que deficiência é sinônimo de diferença, problematizando esses temas, com vistas à elaboração de estratégias para superação das mesmas.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais enquanto síntese dos resultados da investigação diagnóstica e das ações implementadas nesta pesquisa-ação, por meio da produção de dados e retomada final entre o pretendido e o alcançado com o desenvolvimento da pesquisa e as contribuições ao campo da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.

2 REVISÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA

O presente capítulo sistematiza as temáticas tensionadas durante as discussões propostas por esta pesquisa, sendo dividido em cinco seções que dialogam entre si.

A seção 2.1 visa esclarecer como a compreensão da sociedade sobre a infância ao longo da história influenciou a organização da Educação Infantil no âmbito mundial e nacional, em discussão com a mesma, a seção 2.2 discute como e por qual motivo estruturou-se a Educação Infantil no Brasil e, reafirmando as proposições realizadas nestas duas primeiras seções, a seção 2.3 elucida a importância da educação a partir da primeira infância para o desenvolvimento integral das crianças.

Na sequência a seção 2.4 discute sobre a patologização criada em torno do Transtorno do Espectro do Autismo, devido à falta de conhecimento sobre o mesmo, em debate, a seção 2.5 discorre sobre a origem das barreiras atitudinais no contexto social e como se manifestam no ambiente escolar, problematizando sobre as possíveis influências dessas barreiras ao ensino de crianças com TEA.

Ao final, a seção 2.6 coloca em diálogo com outros pesquisadores o tema de pesquisa por meio da revisão de literatura.

2.1 Infâncias e educação: a visão sócio-histórica sobre a infância e sua influência na organização da Educação Infantil

Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo. Responderam-me: 'Por que um chapéu daria medo?'. Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas e a dedicar-me de preferência à geografia, à história, à matemática, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma promissora carreira de pintor. [...]. Tive então que escolher outra profissão e aprendi a pilotar avião (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 09-10).

A infância é compreendida, conforme Sarmiento (2009), historicamente, pelo olhar dos adultos que percebem as crianças do seu ponto de vista, sem buscar compreendê-las a partir dos seus contextos e experiências.

Como podemos verificar na epígrafe que introduziu este subcapítulo, o adulto que outrora foi um menino, aos seis anos foi desestimulado a desenhar devido à compreensão dos adultos, “pessoas grandes”, sobre o que nossa sociedade considera importante, ou seja, não era importante ele exercitar sua imaginação, desenho ou pintura, mas centrar seus esforços em estudar matemática, geografia, história ou gramática, como se uma criança de apenas seis anos, devesse pensar numa profissão futura, sem a necessidade de brincar, imaginar, sonhar e se desenvolver integralmente, explorando diferentes espaços, compreendendo a infância como meramente tempo de transição para a vida adulta, devendo seus sujeitos, as crianças, serem preparados para próxima etapa, a fase adulta, desconsiderando o fato de que as crianças também são agentes sociais, produtoras de cultura, vindo a anular a presença desse grupo da convivência social.

Desde o início da modernidade, a infância é considerada somente tempo de passagem para a vida adulta, devendo as crianças receber formação adequada com foco na origem do adulto, com vistas ao amanhã, ao homem “livre” da ignorância.

Essa compreensão social reside na subalternidade da infância relativa ao universo adulto, construída, ao longo dos séculos, a partir da representação da criança como ser miniaturizado, que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição, ser social de “segunda classe” em “trânsito” para vida adulta, concebido como objeto do cuidado adulto (SARMENTO, 2009).

“Está imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social” (SARMENTO, 2009, p. 19). Somado a este cenário, as crianças foram confinadas em instituições sociais ou privadas, como creches, reformatórios, asilos de menores e orfanatos, com a intenção de retirar da esfera pública os cidadãos mais jovens, especialmente se apresentassem desviância ou indigência econômica, acarretando no ocultamento da condição social da infância (SARMENTO, 2009).

O “aprisionamento” social das crianças em lugares considerados adequados ao seu desenvolvimento, nada mais era que um sistema equivocado de “proteção”,

controle e “cuidado” paternal, definida por Qvortrup (1993, p. 12) como “uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, superioridade e marginalização”.

A constituição da imagem frágil, ingênua, desprovida de conteúdo, criada no entorno da criança, intensificou o adultocentrismo⁵, ou seja, afirmou a visão errônea dos adultos sobre ela, forçando sua socialização de forma progressiva e passiva no universo adulto, acabando por ser definida de acordo com os interesses da sociedade onde está inserida, cerceando sua participação na vida social, calando sua voz, tornando-a invisível (NASCIMENTO, 2011).

Nada obstante, surge na década de 1980, a sociologia da infância, campo de estudo que busca desconstruir a imagem, arbitrariamente, construída pela sociedade para compreender como as crianças “são”, esse campo teórico, ainda em desenvolvimento, exigiu que o pesquisador abandonasse suas crenças de lógica adultocêntrica para poder enxergar pelas “lentes infantis” compreendendo a criança com base nas suas vivências, mundos e culturas. Mudando sua posição verticalizada e imponente para posição horizontal, buscando compreender um mundo por ele ignorado e há muito esquecido, onde seus atores, as crianças, são produtores de saberes e culturas. Sarmiento (2005, p. 363) compreende que:

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.

Com base nas considerações de Sarmiento (2005) podemos perceber que a infância é uma categoria estrutural, que ao mesmo tempo em que configura os

⁵ Adultocentrismo é a prática social que estabelece o poder aos adultos deixando as crianças e/ou jovens sem liberdade, em decorrência da carência de formação, ficando a mercê das vontades e imposições dos adultos (NASCIMENTO, 2011).

espaços de vivência das crianças, modifica-se e vai modificando as outras categorias, históricas, políticas e econômicas.

A infância é um lugar de mudanças que, de acordo com Qvortrup (2009, p. 48), estrutura-se enquanto parte de uma arquitetura social “[...]. Por isso, é também útil para comparar a infância com outros grupos em uma dada sociedade, bem como a infância em diferentes nações e períodos históricos”. Portanto, podemos concluir que a infância não se caracteriza como tempo de passagem, mas como categoria permanente da estrutura social, pois, “[...]. Quando a criança cresce e se torna adulto, sua infância termina, mas a infância como forma não vai embora e estará lá para receber novas gerações de crianças” (QVORTRUP, 2009, p. 26).

A sociologia da infância (QVORTRUP, 1993; 2009; SARMENTO, 2005; 2009) proporcionou o protagonismo infantil no contexto social, ao concebê-la enquanto unidade pertencente à estrutura social, possibilitando distinguir o desenvolvimento individual das crianças, enquanto agentes da sua própria cultura e história, que contribuirão para construção da estrutura social, abandonando o estigma de subordinação em relação aos adultos.

Partindo desse conceito sociológico da infância, buscamos compreender como se estruturou a Educação Infantil, no cenário mundial e nacional. Contudo, primeiramente iremos verificar como a infância e seus sujeitos “crianças” se constituíram dentro da estrutura social desde os primórdios da história.

Iniciaremos nossa trajetória sobre a compreensão de infância e seus sujeitos - as crianças - ao longo da história da humanidade, na sociedade medieval tradicional. Nesse período, as pessoas não simpatizavam com a infância, pois a compreensão de família à sociedade da época, era de um conjunto de pessoas que existiam para a conservação de bens, cabendo às crianças trabalharem desde cedo para que pudessem aprender valores humanos e a execução de trabalhos domésticos, mediante a aquisição de conhecimentos e experiências práticas (MENDONÇA, 2012), não havendo distinção entre adultos e crianças, usavam os mesmos tipos de roupas, de linguagem e frequentavam a mesma sala de aula, recebendo os mesmos ensinamentos.

Os pais não criavam vínculo com os filhos pequenos, pois nessa época a mortalidade infantil era corriqueira, quase natural, por isso não nutriam sentimentos pelo filho que nasceu e logo faleceu, pois sabiam que este seria substituído logo por outro filho.

Na sociedade moderna, os conceitos de família e criança começam a ser modificados. De acordo com Ariès (1978), antes a criança era vista com indiferença, recebendo o mesmo tratamento que os adultos, tendo suas necessidades desconsideradas. Com a ascensão da classe burguesa houve a preocupação com relação à educação e função das crianças no contexto social, sendo assim, as crianças deixaram de assumir um papel produtivo direto e passaram a ser merecedoras de cuidados e educação adequada, desde o momento em que conseguiam sobreviver (ROCHA, 1999).

Ariès (1978) enfatiza que a compreensão social sobre as crianças passa então a se modificar, após a Idade moderna, Revolução Industrial, Iluminismo e a constituição de Estados laicos, assim como a compreensão de educação para essa etapa da vida humana, porém essas mudanças alcançaram apenas as crianças nobres, sendo as pobres ainda tratadas como pequenos adultos, que deveriam trabalhar para contribuir e não ter acesso à educação.

No fim do século XIX e ao longo do século XX aconteceram as mudanças mais significativas no campo educacional infantil, tendo destaque Montessori (1870-1952), considerada uma das mais importantes representantes dessa mudança. Seu envolvimento com a educação de crianças pequenas data de 1907, quando fundou, em Roma, a primeira “Casa dei Bambini”, que abrigou cerca de cinquenta crianças carentes, filhas de desempregados (ALMEIDA, 2001).

Nessa casa-escola, Montessori realizou diversas experiências que deram sustentação ao seu método, mundialmente conhecido até os dias atuais, fundamentado numa concepção biológica de crescimento e desenvolvimento.

O ato de conceber a criança como sujeito individual, com especificidades diferentes das dos adultos, gerou significativas mudanças na Educação Infantil. Conforme Fraboni (1998), essa etapa que vivemos, marcada pela transformação tecnológico-científico e mudança étnico social, cumpre os requisitos necessários

para tornar efetivas as conquistas na educação das crianças, legitimando-as como figura social dotada de direitos.

Mendonça (2012) explica que no Brasil a educação pública teve início apenas no século XX, tendo diferentes configurações ao longo do tempo. As instituições direcionadas ao acolhimento de crianças de zero a seis anos não tinham caráter formal e não disponibilizavam de professores qualificados, sendo a mão de obra muitas vezes constituída por voluntários, que permaneciam por curtos períodos, pois logo desistiam. O trabalho desenvolvido nesses locais tinha caráter assistencial com foco no cuidado das crianças pequenas, sem a preocupação com a educação durante essa faixa etária (MENDONÇA, 2012).

A preocupação de proteger a infância impulsionou a criação de diversas associações e instituições, que buscavam atendê-la nos mais diversos aspectos como saúde, sobrevivência e direitos sociais. Uma das mais duradouras instituições de atendimento à infância desvalida no Brasil, a Roda dos Expostos ou Roda dos Excluídos, que por mais de um século foi à única instituição de assistência às crianças abandonadas no país, sendo extinta em 1950. Durante esse período o Estado não teve participação na implementação e funcionamento dessas instituições, sendo realizado esse trabalho por entidades de natureza filantrópica, privada e religiosa.

Portanto, a educação institucionalizada de crianças de zero a cinco anos surge no Brasil no fim do século XIX. Entretanto, Souza (2007, p. 15-16) destaca que estas eram destinadas apenas aos filhos dos nobres, tendo como foco práticas educativas, sendo as instituições direcionadas às crianças pobres criadas apenas no início do século XX, com caráter meramente assistencial:

[...]. O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites - os jardins-de-infância de orientação fröebeliana-, já tinha seus principais expoentes no Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro, desde 1875, e na Escola Americana anterior a isso. [...]. No setor público, o jardim-de-infância da Escola Normal Caetano de Campos, que atendia à elite paulistana, foi inaugurado apenas em 1896, mais de vinte anos depois das fundações da iniciativa privada. O jardim de infância da Escola Caetano de Campos, cujo trabalho pedagógico se baseava em Fröebel, tinha como princípios educativos os conteúdos cognitivo e moral. Nas duas primeiras décadas do século XX, **foram implantadas em várias regiões do Brasil, as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas** (*grifo nosso*).

A marcante influência do caráter assistencial das instituições infantis, que apesar de fazer a defesa das crianças, carregou os limites da “assistência” com a premissa do preconceito pela pobreza, tratando as instituições como dádiva e não um direito a ser oferecido (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). Essa concepção assistencial marcou de forma significativa o conceito de Educação Infantil, antes responsável apenas pela alimentação, higiene e habitação dos pobres, aparecendo nas propostas e justificativas da criação de creches no país.

Na década de 1920, a democratização do ensino passava a ser discutida e defendida como um direito de todas as crianças, sem distinção. Até então, as instituições de Educação Infantil possuíam unicamente caráter filantrópico, apresentando práticas baseadas na caridade, alicerçada por sentimentos como simpatia e piedade (KRAMER, 1995).

Em 1930, o Estado assume a função de procurar financiamento de órgãos privados para colaborar com a proteção infantil, para isso criou órgãos voltados à assistência da infância, sendo o primeiro, o Ministério dos negócios da educação e saúde pública, criado no governo Getúlio Vargas por intermédio do Decreto nº 19.402/1930, que se centrava no combate à mortalidade infantil com atividades voltadas à educação física e perspectiva higienista das crianças (BRASIL, 1930). Durante esse período deu-se início a organização de creches, jardins de infância e pré-escolas de forma desestruturada, com o intuito de imediato atendimento aos problemas sociais infantis, partindo da premissa que essas instituições conseguiriam resolver.

Nos anos de 1940, com o Decreto nº 2.024/1940, criou-se o “Departamento Nacional da Criança” que tinha como principal objetivo a proteção à maternidade, à infância e à adolescência, definindo em seu capítulo VI, artigo 17, o dia 25 de março como o dia da criança, com a intenção de promover a conscientização da população sobre a necessidade de ser dada a devida proteção à maternidade, à infância e à adolescência (BRASIL, 1940).

A criação de um dia dedicado às crianças tem grande significado histórico e impacto social, pois ratifica as mudanças ocorridas no imaginário social, ao longo das décadas, sobre a infância e seus sujeitos. Verificamos então que tanto o Estado

quanto à sociedade estão, gradativamente, compreendendo a importância do cuidado nessa primeira etapa da vida.

Em meados de 1950, a tendência médico-higiênica disseminou-se, desenvolvendo programas de vacinação e promovendo campanhas com o propósito de:

[...]. Combate à desnutrição, vacinação e diversos estudos e pesquisas de cunho médico realizadas no Instituto Fernandes Figueira. Era também fornecido auxílio técnico para a criação, ampliação ou reformas de obras de proteção materno-infantil do país, basicamente hospitais e maternidades (KRAMER, 1995, p. 65).

O Departamento nacional da criança começou a perder força nos anos de 1960 sendo preciso transferir algumas responsabilidades para outros setores, passando a predominar seu caráter médico-assistencial, com a intenção de reduzir a mortalidade na infância.

Na década de 1970, a *partir* da promulgação das Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau, Decreto-Lei nº 5.692/1971, que definiu em seu artigo 19, parágrafo 2º, a Educação Infantil como um ponto importante a ser considerado pelo Estado: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). Percebemos, apesar de tênue, o início do delineamento da Educação Infantil com caráter educacional.

No fim dos anos 70 e ao longo dos anos 80, surge em São Paulo o “Movimento de luta por creches”:

[...]. Sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e crescendo significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e a família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável (MERISSE, 1997, p. 49).

Esse movimento causou pressão no poder público, que em resposta aumentou o número de creches e pré-escolas mantidas pelo Estado e multiplicou as conveniadas com os governos municipais e estaduais.

Podemos verificar, a partir desse breve histórico, que a Educação Infantil originou-se da prestação de assistência à saúde e preservação da vida, não tendo vínculo com a educação, somente com a assistência social. Vínculo que até os dias atuais é atribuído de forma equivocada a educação de crianças, impregnado pela função de “cuidar” deixando a margem o “educar”.

Tendo esse panorama em vista, discutiremos, a seguir, como os fundamentos legais legitimaram a Educação Infantil ao longo das últimas três décadas, lutando pela Educação Infantil para todos, na qual as escolas sejam um ambiente de cuidado e educação, possibilitando, às crianças, meios para explorarem o “mundo” na busca pelo conhecimento sobre seu corpo, seu contexto, suas potencialidades, suas limitações, seu Eu.

Portanto, a seguir refletiremos sobre as seguintes questões. Para quê e para quem, a Educação Infantil foi criada? Qual sua organização e objetivo ao longo da história da educação brasileira?

2.2 Educação das Crianças Pequenas: Por que brincar? Quem brinca?

No Brasil, a identidade das creches e pré-escolas começou a ser construída no fim do século XIX, inserindo-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado pela diferenciação social. Inicialmente, as instituições eram somente para os filhos dos nobres, estabelecendo como prática atividades com objetivos educativos. Após, devido a questões sociais e econômicas, instituições de cunho assistencial foram organizadas com o objetivo de proporcionar abrigo, alimentação e condições básicas de higiene às crianças pobres.

Essa fragmentação, estabelecida por vinculação institucional diferenciada, agregava, erroneamente, a educação das crianças em espaços coletivos, valor de cuidar, ligado à saúde e bem-estar físico das crianças pobres, e educar, ligado à

produção intelectual destinada somente às crianças de famílias nobres. Sendo esse período marcado pela ausência de políticas públicas e investimentos do Estado.

Portanto, faz-se necessária a discussão acerca dos dispositivos legais que garantiram a todas as crianças em idade de Educação Infantil, o acesso à educação e apropriação cultural, num espaço socializador e acolhedor que compreenda e respeite seu tempo de ser criança.

Em 1988, com o advento da Constituição Federal, a criança tornou-se sujeito de direitos e a Educação Infantil passou a fazer parte do sistema educacional, determinando em seu artigo 208, inciso IV, "o dever do Estado com a Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade"⁶ (BRASIL, 1988), tornando a educação na infância um direito de todos, deixando de ser considerada um "favor" aos pobres.

Todavia, somente com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que a Educação Infantil passa a ser regulamentada (BRASIL, 1996), assegurando o direito apontado na Constituição Brasileira de 1988, sendo definida como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches para crianças de zero a três anos e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos (BRASIL, 1998). Como a finalidade de desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996).

Com a LDBEN, várias mudanças e investimentos se fizeram necessários para sua implementação, como o redimensionamento do caráter de amparo e assistência para o desenvolvimento integral da criança em complementação à ação da família e da comunidade que busca a integração entre as dimensões do cuidar e educar através de políticas públicas que contemplem a educação, a saúde e a assistência (VALVERDE, 2009, p. 32).

Observamos que a Educação Infantil, "carrega", ao longo do tempo, o estigma assistencial, que permanece marcado até os dias atuais. Para tanto, o novo ordenamento legal, com viés social, pautado na Educação Infantil como um direito

⁶ Redação modificada pela Lei Federal nº 11.274/2006, que regulamenta a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos no Brasil.

de todas as crianças, estabeleceu normatizações quanto à organização dessas instituições, como: idade dos estudantes para ingresso em cada nível⁷, carga horária para turno integral e turno parcial⁸, forma de avaliação⁹ e formação de profissionais capacitados para dar aula.

Quando as funções eram somente de caráter assistencial, os profissionais que atuavam com as crianças não precisavam ter formação docente, com o surgimento da nova LDBEN, passou a exigir-se o curso Normal, como formação mínima, e/ou curso de Pedagogia, tornando esse um marco para a educação das crianças de zero a cinco anos, que por tantas vezes foi desmerecida ou incompreendida pela sociedade.

A contar da data da publicação da LDBEN, os governantes tiveram o prazo de três anos para a criação de creches e pré-escolas, cabendo à União, a coordenação da Política Nacional de Educação e aos municípios a incumbência de organizar, manter e desenvolver essa etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Os municípios começaram a implementação dessas novas normas em 2001, porém apenas em 2002 a Educação Infantil deixou de ser denominada creche e passou a condição de escola, deixando de fazer parte da secretaria de assistência social para integrar-se a secretaria de educação. “Tendo como pano de fundo esse panorama, nos anos de 2001 a 2004 viveu-se um marco histórico na Educação Infantil [...]. Com a integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino” (VALVERDE, 2009, p. 32).

Ademais, reorganizada a estrutura organizacional das escolas infantis, já se compreendia a quem eram destinadas, a toda criança, independente de raça, etnia ou classe social, com idade de até cinco anos. Agora, restava saber para quê? Qual a importância dessa etapa da educação para o desenvolvimento humano?

⁷ Estudantes com idade de zero a três anos ingressam na creche e os estudantes com idade de quatro a cinco anos, na pré-escola.

⁸ As escolas de Educação Infantil devem ofertar no mínimo de sete horas-aula para os estudantes matriculados no turno integral e quatro horas-aula para os matriculados no turno parcial (BRASIL, 1996).

⁹ A avaliação dos estudantes da Educação Infantil, segundo a LDBEN, será mediante acompanhamento e registro de desenvolvimento do estudante (BRASIL, 1996).

Então, em 1998, o Conselho Nacional de Educação cria o primeiro parecer que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- Parecer Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica 22/1998, com intuito de qualificar os programas de Educação Infantil e contribuir para o trabalho dos educadores, norteando na elaboração das propostas pedagógicas (BRASIL, 1998). Tendo sido atualizado no ano de 2009 - Parecer Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica 20/2009.

A Educação Infantil “é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e alguns segmentos organizados, que ao longo dos anos vêm buscando definir políticas públicas para as crianças mais novas” (BRASIL, 1998, p. 01).

Para tanto, as diretrizes curriculares estabeleceram os objetivos e finalidades desta etapa da Educação Básica, buscando desconstruir a imagem socialmente construída ao longo das décadas, que definia as instituições de Educação Infantil como lugares onde as funções eram somente de higiene, saúde e nutrição. Ofereciam uma educação “pobre para os pobres”, com adultos sem qualificação apropriada para o trabalho de cuidado e educação, sem proposta pedagógica e exacerbado grau de improvisação e descomprometimento com os direitos e necessidades das crianças, sem ser atribuído a essas instituições, o “status” de escola; Ou, eram definidas as instituições de pré-escola, ocupadas por crianças de famílias de alto poder aquisitivo, como “passatempo”, algo “supérfluo”, sem real aprendizagem. (BRASIL, 1998).

As diretrizes curriculares trouxeram conceitos básicos e de suma importância para compreensão do que é a Educação Infantil, definindo-a como:

[...]. Espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

Verificamos que as diretrizes curriculares para Educação Infantil vêm ratificar o que já havia sido assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, salientando em seu texto que as

escolas infantis, tanto públicas quanto privadas, são instituições com espaços de cunho educacional e não domésticos, afirmando seu caráter enquanto ambiente mediador/facilitador de aprendizagens.

O texto legal ilustra o conceito de criança, atribuído a essas escolas, como sujeito histórico e de direitos que, pelas relações interpessoais e práticas vivenciadas cotidianamente, “constrói sua identidade pessoal e coletiva, expressando-se através da brincadeira, imaginação, fantasia, desejos, observações, experimentações, aprendizagens, narrativas, questionamentos, construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 12).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, com desígnios norteadores, traz em seu escopo conceitos referentes à criança, à Educação Infantil, à proposta pedagógica e ao currículo definindo os objetivos que se deseja alcançar nessa etapa da educação, considerando as especificidades inerentes a cada faixa etária, abstraindo sua essência:

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie: *inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade; *tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica; * inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã; * encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação (BRASIL, 1998, p. 06).

As instituições direcionadas à educação de crianças pequenas, aos poucos, vão sendo incorporadas ao contexto social, compreendendo esses espaços como geradores de conhecimento que buscam, mediante a exploração do meio, o desenvolvimento infantil: psicomotor, emocional, cognitivo, sócioafetivo e das múltiplas linguagens. No entanto, muitas crianças com idade para Educação Infantil, continuavam fora do ambiente escolar, devido à compreensão histórica de que essa etapa não é tão importante, pois as crianças “apenas” brincam.

Entretanto, a infância tornou-se objeto de estudo de pesquisadores de diversas áreas como sociologia, psicologia, psicanálise e outras, que buscam compreender o desenvolvimento humano desde seu nascimento e quais as implicações da escolarização de crianças pequenas no decorrer da vida, e foco de programas e políticas públicas, preocupadas com a educação e bem-estar dos pequenos. Então, após 17 anos da promulgação da LDBEN foi aprovada em quatro de abril de 2013, a lei nº 12.796/2013, que modifica o artigo 4º, inciso I, da LDBEN, tornando obrigatória a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade, na pré-escola.

Quando a pré-escola passa a ser obrigatória, as famílias e a sociedade em geral começam a transmutar as concepções sobre essa etapa da Educação Básica, na busca por compreender o porquê da importância da escolarização de crianças pequenas, acarretando profundas modificações no imaginário social que, agora, refletia sobre a construção de conhecimentos em ambientes coletivos de crianças, desde a mais tenra idade.

Atualmente a Educação Infantil é considerada um espaço direcionado a aprendizagem e ao desenvolvimento infantil, assegurando o direito de cidadão da criança, desde seu nascimento, Oliveira, Ferreira e Barros (2011, p. 14) são enfáticos ao dizer que:

Além da sua importância para esse período de vida, a experiência em programas de educação de qualidade realizados em creches e pré-escolas tem sido apontada por pesquisas nacionais e internacionais como um preditor de um bom desenvolvimento pessoal e de sucesso ao longo da escolarização da criança.

A educação, ainda na primeira infância, busca a partir de atividades lúdicas, brincadeiras, jogos, utilização do corpo, pintura, colagens, rasgados, exploração da natureza e do ambiente escolar, entre outros, avivar na criança a curiosidade que move, que instiga, que faz errar e acertar, mas acima de tudo, aprender; Aprender que nem tudo será como ela planejou e que a frustração, choro, grito ou discussão são importantes para que compreenda como funcionam suas emoções e como pode controlá-las; Aprender a identificar como os sujeitos a sua volta reagem às suas

ações e/ou emoções conseguindo discernir o certo e o errado, o que pode desrespeitar ou magoar ela ou os outros; Aprender a sentir o “mundo” usando seus cinco sentidos identificando e selecionando sabores, sons, imagens, cheiros, texturas, em categorias como: gosta, não gosta, é estranho, é ruim, é bom, a sensação que proporciona é agradável ou desagradável, causa conforto ou desconforto; Aprender, ainda que de forma subjetiva, noções de raciocínio lógico matemático ao tentar encaixar uma forma triangular onde deveria encaixar uma quadrada ou, que quando abraça uma bola pequena consegue dar volta em sua circunferência com os braços, mas quando abraça uma bola grande não consegue; Aprender a se expressar quando “lê” as gravuras de um livro ou tenta identificar as placas de trânsito pelo desenho ou se comunicar por meio de gestos, sons, balbúcias e gemidos, fazendo uso das diferentes linguagens: corporais, orais e escritas;

A criança nasce com condições para interagir com parceiros mais experientes- seus pais, outros familiares, os professores de creches, outras crianças mais velhas- que lhe apresentam continuamente novas formas de se relacionar com o mundo a fim de compreendê-lo e responder a ele, transformando-o. [...]. Nessa perspectiva a noção de meio de desenvolvimento está ligada às práticas cotidianas. É no conjunto das atividades das crianças, nas ações possibilitadas pelo material disponível para a realização das atividades, na negociação que elas fazem das instruções e sugestões dos educadores, nos papéis que elas assumem nas interações que elas estabelecem entre si e com o professor, que o desenvolvimento infantil se dá (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011, p. 19).

A criança a partir de suas vivências, experiências, saberes e interesses, modifica o contexto e por ele é modificada, reproduz e logo produz cultura, se apropriando de novos saberes por intermédio da curiosidade de compreender sobre o que lhe é desconhecido, estabelece “laços” de relação com outros parceiros da mesma idade ou mais experientes e constrói significações para os ambientes sociais dos quais faz parte, fazendo uso de recursos e na elaboração de sugestões, explicações, perguntas e hipóteses.

As experiências vividas no espaço da Educação Infantil criam possibilidades para as crianças construírem significações sobre o que ocorre a sua volta e consigo mesma, o que as leva a desenvolver formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Por meio dos relacionamentos que estabelece não só com os adultos, mas com outras crianças, o bebê aprende a reconhecer pessoas, objetos e situações, enquanto que as crianças mais velhas nomeiam elementos, imitam as pessoas ou outros aspectos que observam, traçam desenhos, formulam perguntas, elaboram respostas. Nesse processo todas as crianças significam o mundo a sua volta, influenciando-o e sendo influenciada por ele. Elas se apropriam de diferentes linguagens e aprendem a agir de um modo lúdico, ou seja, mediado por imagens e por fantasias, preferencialmente em brincadeiras, (re)criando culturas infantis (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011, p. 19).

Consonante a citação acima descrita, podemos concluir o quão importante é para o desenvolvimento das crianças a inserção no espaço da Educação Infantil, que é pensada e organizada com o propósito de possibilitar experiências de interação e exploração do estudante com o meio e seus objetos e sujeitos, vindo a (re)criar e (re)estruturar as culturas infantis.

Não obstante, ainda faz-se necessária a discussão acerca da influência da Educação Infantil no desenvolvimento integral do ser humano desde os primeiros meses de vida, para que os estigmas e preconceitos historicamente associados a essa etapa, possam ser discutidos nos meios sociais com vistas a superá-los, pois, são constructos sociais elaborados ao longo dos séculos com base na concepção de imagem da infância e seus sujeitos, crianças, de cada período histórico.

Por isso, essa etapa da educação, até os dias atuais, sofre preconceito, sendo considerada desnecessária/ supérflua ou apenas um lugar onde os pais deixam as crianças para poder trabalhar, Kuhlmann Júnior (1998) ressalta que antes olhávamos para o cotidiano das instituições direcionadas à infância e víamos que elas funcionavam como depósito de crianças, como ainda hoje podemos ver em muitas escolas de Educação Infantil, devido a falta de compreensão dos objetivos e funções dessa etapa da Educação Básica.

Em vista desse olhar sobre preconceitos que são criados pela sociedade devido à falta de conhecimento sobre algo que lhe é estranho, discutiremos, na sequência, sobre os processos de ensino e aprendizagem promovidos na Educação Infantil, que diante da sua complexidade parecem simples.

2.3 O indiscreto fascínio das desinvenções cranceiras: Educação Infantil, quais seus territórios e ocupações?

O poeta brasileiro Manoel de Barros (2015), com sabedoria e eloquência, que só existe em crianças e em algumas “pessoas grandes”, isto é, adultos, que não esqueceram o ofício de cranceiras, brincou com as palavras e com a imaginação, criando poemas que expressam um pouco do que é infância, do que é ser criança, do universo poético de indiscreto fascínio das desinvenções cranceiras que exploram o mundo tentando desvendá-lo, sem vergonha e com a curiosidade que apenas grandes explorados de estatura pequena possuem.

Esse poeta criança, que inspirou por meio das suas poesias, o título deste subcapítulo, consegue expressar o significado da infância, quando diz que é poeta por ter sido criança:

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças de um pássaro e sua árvore. Então trago das minhas raízes cranceiras a visão comungante e oblíqua das coisas (BARROS, 2015, p. 18).

A partir da reflexão desse poeta, discutiremos então sobre a importância da Educação Infantil no processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem das crianças pequenas e os territórios que devem ser ocupados pelas escolas infantis e seus sujeitos.

Como pode ser visto anteriormente por um longo tempo, a educação das crianças era considerada responsabilidade da família ou do grupo social ao qual pertencia. Na convivência junto aos adultos e outras crianças aprendia as tradições sociais, os conhecimentos necessários a sua sobrevivência e a tornar-se membro do grupo.

As instituições responsáveis por compartilhar a responsabilidade pelas crianças com seus pais surgiram anos depois, com caráter assistencial, para tanto, a Educação Infantil, como a conhecemos atualmente, realizada de forma complementar à família, pautada no cuidado articulado à educação, é um fato muito

recente. Todavia, constatamos que o estigma assistencial mostra-se ainda presente nas falas sociais com relação à Educação Infantil, sendo considerada desnecessária, supérflua, sem caráter educacional. Esse estigma, segregador e excludente, acaba por velar a importância do trabalho pedagógico para o desenvolvimento integral na infância.

“A educação de crianças pequenas envolve a articulação de dois processos, indissociáveis e complementares: educar e cuidar” (BUJES, 2001, p. 16). De acordo com Bujes (2001), as crianças em idade de Educação Infantil, de zero a cinco anos, têm necessidade de atenção, carinho e segurança, sem as quais dificilmente conseguiriam sobreviver.

De maneira simultânea, nessa faixa etária, as crianças iniciam o contato com o mundo que as cerca, a partir das experiências diretas com os sujeitos e as coisas deste mundo, assim como com as formas de expressão que nele ocorrem. A inserção das crianças no mundo não seria possível sem as atividades voltadas ao cuidado articulado à educação, sendo compreendidos, na prática, de forma muito estreita durante o processo de desenvolvimento das crianças pequenas (BUJES, 2001).

O cuidar, nessa etapa, significa realizar atividades voltadas para cuidados primários como higiene, sono e alimentação, afirma Bujes (2001). Quando a sociedade exigiu aos pais e/ou responsáveis maior dedicação e carga horária de trabalho, foi necessário pensar em estratégias para que estes pais, mães ou responsáveis conseguissem desempenhar suas funções profissionais sem descuidar da criação e cuidado dos seus filhos.

Posto isso, organizaram-se instituições com ambientes acolhedores e seguros, com pessoas bem preparadas, elaborados com o objetivo de oferecer experiências desafiadoras, vivências investigativas e exploratórias, assim como aprendizagens adequadas às necessidades de cada idade das crianças (BUJES, 2001).

Assim, cuidar inclui preocupações que vão desde a organização dos horários de funcionamento da creche compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos como brinquedos, pelo respeito às manifestações da criança (de querer estar sozinha, de ter direito aos seus ritmos, ao seu “jeitão” [...]). (BUJES, 2001, p. 16).

O cuidado, como pode ser observado, vai além da higiene e alimentação, está relacionado ao respeito às individualidades de cada criança, à diversidade de contextos familiares e sociais- inerentes à heterogeneidade dos estudantes, e à escolha de materiais adequados às necessidades de cada um, portanto, o cuidado em si é um ato educativo.

Antes de nos aprofundarmos no conceito educar, devemos estar cientes que a educação na infância não é escolarização precoce, ou seja, não estamos preparando as crianças para o Ensino Fundamental, muito menos normatizando ou disciplinando corpos, como afirma Bujes (2001). A escola para a infância não busca a prática pautada na submissão, silêncio ou obediência, nem tem como objetivo seguir o modelo educativo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fazendo uso somente de papel e lápis, delimitando o espaço das atividades à mesa, alfabetizando e ensinando sequência numérica.

Educar na infância tem sentido amplo, abrangente, exploratório, pois nesse período as crianças vivem um momento fecundo, em que as interações com o meio, seus sujeitos e objetos, levam-na a atribuir significados a esses elementos, fazendo com que participe de experiências culturais próprias de seu grupo social, processo esse que iremos denominar educação. Não obstante, essa participação na experiência cultural, não ocorre isoladamente, fora do ambiente de cuidado, afeto e materiais que lhe dê suporte.

Montessori, em seus estudos e investigações, trouxe importantes contribuições para educação de crianças, sua metodologia fundamentada na experimentação e na autonomia, trouxe um novo olhar para as potencialidades dos pequenos (RÖHRS, 2010).

Montessori acreditava que um ambiente adequado ao tamanho das crianças, assim como as suas necessidades iriam favorecer a liberdade para que explorassem

o ambiente, ao se deslocarem na sala para escolher os materiais com que iriam trabalhar, estimulando a responsabilidade e participação das crianças, inclusive nas tarefas rotineiras como limpeza e organização da sala de aula e ao servir-se o alimento, por exemplo, (RÖHRS, 2010).

Seus estudos comprovaram que a autonomia influencia a aprendizagem das crianças, pois mediante o empreendimento, desenvolviam atitudes em vez de simples competências, tornando esse processo significativo, enfatizando que:

O primeiro passo da educação é prover a criança de um meio que lhe permita desenvolver as funções que lhes foram designadas pela natureza. Isso não significa que devemos contentá-la e deixá-la fazer tudo o que lhe agrada, mas nos dispor a colaborar com a ordem da natureza, com uma de suas leis, que quer que esse desenvolvimento se efetue por experiências próprias da criança (Montessori, 1972, p. 82).

Partindo da visão de Montessori, verificamos a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos. Tendo como objetivo a promoção de atividades e organização de ambientes que favoreçam experiências e vivências que estimulem o desenvolvimento dos diferentes campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Esses campos de experiência foram definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando que, nessa etapa da Educação Básica, as aprendizagens e desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes a interação e a brincadeira, assegurando-lhes o direito de conviver, brincar, participar, explorar e expressar. Definidos pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 40) da seguinte forma:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Ao analisarmos os direitos à aprendizagem e ao ensino, assegurados pela BNCC para Educação Infantil, num primeiro momento, podem parecer simples, diante da complexidade de cada campo de experiência. Quando falamos em educação para infância, temos que compreender que nessa etapa as crianças estão criando suas “bases”, suas “bordas”, estão tendo seus primeiros contatos com o mundo, seus sujeitos e objetos, estão aprendendo a administrar os seus sentimentos, com as diferentes sensações e emoções, estão compreendendo sobre o funcionamento do seu corpo, estão se reconhecendo como único indivíduo e não a extensão da mãe, estão se apropriando das diferentes linguagens e explorando a potencialidade das suas estruturas cognitivas, incluindo a imaginação.

Entretanto, faz-se necessária uma leitura crítica desse documento que, em determinados pontos, contraria a percepção de educação para crianças pequenas defendidas por documentos legais, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e estudiosos da área da Educação Infantil (BUJE, 2001; FRABONI, 1998; FÜLLGRAF, 2014; KRAMER, 1995; MENDONÇA, 2012; ZÓRTEA, 2007), com as quais corroboramos.

A BNCC para educação infantil tem caráter normatizador, então apesar de trazer em seu escopo algumas concepções das DCNEI, as mesmas são superficiais sem real aprofundamento em questões que assegurem o direito a uma educação equânime. Em contraponto a BNCC, as DCNEI (discutidas no subcapítulo 2.2) são documentos de caráter orientadores que têm como foco a criança, priorizando seu direito de aprender (BRASIL, 2009; 2017).

A BNCC compreende a criança como “protagonista” do seu processo de ensino e aprendizagem sem detalhar como se dará esse protagonismo, isto é, de que forma o sujeito criança se apropriará do meio para, a partir dele, (re)construir conhecimentos. A BNCC ainda que reforce a visão de criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte, em nenhum momento, em seu texto legal, assegura aos sujeitos crianças o respeito as suas singularidades e cultura no processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2017), colocando a criança como elemento secundário ao pensar a educação para infância, tendo como elemento primário os campos de experiências (BRASIL, 2017).

Outro aspecto da BNCC que deve ser analisado com cuidado, devido à contradição presente no próprio texto legal, é a organização dos campos de experiência em três grupos etários- bebê- zero a um ano e seis meses; crianças bem pequenas - 1 ano e sete meses; e crianças pequenas - 4 anos e 5 anos e 11 meses, definindo as competências que devem ser desenvolvidas em cada grupo. No entanto, a própria base afirma que os grupos etários não são rígidos, já que há diferença de ritmos na aprendizagem e desenvolvimento, mas não menciona quais diferenças e/ou características serão flexibilizadas (BRASIL, 2017).

Sendo assim, verificamos que a BNCC parte de uma concepção “modular” do desenvolvimento infantil, delimitando competências fragmentadas em módulos de grupos etários. Esse documento ainda prescreve aos professores o que deve ser ensinado e o que tem que ser aprendido pelas crianças, sem apresentar objetivos referentes à importância de transpassar sua proposta à realidade das crianças, apesar de ressaltar essa importância em seu texto, mostra-se impraticável, pois as crianças não irão responder a um mesmo objetivo da mesma forma, portanto, não se

pode considerar que seja uma limitação, isto é, culpabilizar a criança, sendo que a problemática não deriva dela e sim na formulação da própria base.

A BNCC da Educação Infantil é uma série de competências reunidas que os estudantes da creche e da pré-escola devem ter ao finalizar essas respectivas etapas. Esse documento propõe uniformizar o ensino público/privado e busca uma maior qualidade no compartilhamento do conhecimento, no entanto, faz-se preciso analisarmos de maneira cuidadosa e crítica o texto legal, para que ao colocá-lo em prática no contexto escolar não perc3pmos conceitos que há tanto tempo os profissionais da área da educação para infância lutam, como, educação pública de qualidade para crianças de zero a cinco anos, que respeite a multiplicidade de saberes, culturas e ritmos de desenvolvimento inerentes ao ambiente escolar.

Observaram? A potência que essa faixa etária, de zero a cinco anos, tem e a imensa responsabilidade das escolas de Educação Infantil e seus professores, em pensar no desenvolvimento infantil de forma integral, com olhar atento às individualidades de cada sujeito, suas potencialidades e dificuldades. Observando os progressos que cada um teve no início, no decorrer e no fim, das aulas, das semanas, do ano, avaliando o progresso de cada estudante usando como parâmetro somente o próprio sujeito.

Essa visão unitária torna o processo de aprendizagem nessa etapa significativo, pois busca elaborar atividades estimuladoras e desafiadoras adequadas a todos os estudantes, para que, de forma autônoma, as crianças busquem meios de realizar as tarefas propostas e caso não consigam sintam-se encorajados e confiantes para seguir tentando até superar suas dificuldades.

Nesse processo, é importante a atuação do professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, criando meios que estimulem, desafiem e favoreçam a participação dos estudantes. Segundo Rogers (1985), o professor facilitador não adota um modelo único de facilitar o aprendizado, priorizando os interesses dos estudantes, por isso este método consiste no estudante aprender a aprender e o professor como facilitador da aprendizagem, de forma singular e livre, com autenticidade, aceitação e compreensão empática, deve confiar em si e no estudante.

Rogers (1985) salienta a importância de não se padronizar e/ou universalizar o comportamento dos estudantes, mas valorizar as singularidades, respeitando as diferenças, pois nesta prática educativa o estudante precisa ser ator do seu processo de aprendizagem, refletindo, questionando e fazendo escolhas; e o professor, enquanto facilitador, deve ajudar seus estudantes a entrar em contato com os seus interesses, objetivos e expectativas, isto é, agente da própria aprendizagem.

Para compreendermos de forma mais aprofundada a importância da Educação Infantil é necessário discutirmos sobre os fundamentos da perspectiva sociointeracionista para o desenvolvimento infantil, elaborados por Vygotsky e Wallon, percebendo-o como um processo dinâmico, não estático, onde a criança é agente construtora da própria aprendizagem, não mera receptora passiva das informações à sua volta.

Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada (FELIPE, 2001, p. 27).

Apesar de não concordarem em todos os aspectos, os estudos desses teóricos possibilitaram uma nova compreensão do desenvolvimento infantil, influenciando diretamente nas ações das escolas direcionadas aos pequenos.

Wallon (1879-1962) propôs o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemplando os campos da atividade infantil (campos funcionais) relacionados aos aspectos da afetividade, motricidade e inteligência. De acordo com ele, a inteligência desenvolve-se a partir das experiências oferecidas pelo meio e do quanto de apropriação o sujeito faz delas. Portanto, os aspectos físicos do espaço, linguagem e conhecimentos culturais, contribuem efetivamente para formação do contexto de desenvolvimento (FELIPE, 2001).

Wallon enfatiza que o desenvolvimento infantil se dá de maneira descontínua e não linear, sendo marcado por rupturas e retrocessos presentes nos vários

momentos da evolução psíquica, definidas como fases do desenvolvimento. Essas fases são orientadas por aspectos orgânicos que compreendem as individualidades de cada sujeito e do contexto no qual está inserido (SANTOS, 2017).

A teoria Walloniana percebe o desenvolvimento infantil como uma totalidade, considerando todos os aspectos da criança, assim como os diferentes elementos que compõem a constituição do sujeito, por isso é conhecida como Psicogênese da Pessoa. A criança não é vista de forma fragmentada, rompendo assim com a dicotomia e dualidade entre corpo e mente, razão e emoção, pois o desenvolvimento psíquico infantil é marcado por conflitos e contradições, resultado da maturação orgânica e das condições ambientais (WALLON, 1971)

Consonante ao estudo de Wallon, Vygotsky (1896-1934) acreditava que o funcionamento psicológico se estrutura a partir das relações sociais estabelecidas entre o sujeito e o meio exterior. Para ele, essas relações se constituem em um contexto histórico e social, e, que a cultura tem papel fundamental, fornecendo ao sujeito os sistemas simbólicos de representação da realidade. Por isso, o desenvolvimento psicológico não pode ser compreendido como um processo abstrato e descontextualizado, permitindo aos sujeitos construir certa ordem e interpretação do mundo real (FELIPE, 2001).

Conforme Vygotsky, as relações estabelecidas entre o sujeito e o meio, não é direta, é mediada por sistemas simbólicos, no qual a linguagem ocupa espaço central, por meio dela o sujeito consegue estabelecer relações de intercâmbio com outros sujeitos e abstrair e generalizar o pensamento.

A utilização da linguagem como instrumento de pensamento, constitui processo de internalização da linguagem, ocorrendo gradualmente. Primeiramente a criança faz uso da fala socializada, para comunicar-se, e mais tarde passa a usá-la como instrumento do pensamento, com função de adaptação social. Na interseção, entre a fala social e a fala interiorizada (pensamento), há a fala egocêntrica, utilizada como apoio ao planejamento de sequências a serem seguidas, auxiliando na resolução de problemas (FELIPE, 2001).

Rego (1995) esclarece que Vygotsky observou que a criança apresenta em seu processo de desenvolvimento dois níveis, denominados zona de

desenvolvimento real e zona de desenvolvimento potencial. A zona de desenvolvimento real diz respeito a etapas já alcançadas pela criança, coisas que ela já consegue fazer sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. A zona de desenvolvimento potencial refere-se à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outras pessoas, podendo ser algum adulto ou criança mais velha, pois haverá atividades que a criança não conseguirá realizar sozinha, mas poderá conseguir com alguém lhe explicando ou demonstrando como fazer. Para Vygotsky é fundamental a interferência de outra pessoa no processo de alteração de desempenho. Segundo o teórico, a zona de desenvolvimento proximal consiste na distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, cabendo à escola possibilitar estímulo ao estudante, auxiliando-o a avançar na compreensão do mundo partindo do desenvolvimento já consolidado, tendo como objetivo alcançar as etapas subseqüentes, ainda não atingidas. Devendo o professor atuar como facilitador, intervindo na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Outro aspecto relevante discutido por Vygotsky é com relação à importância do brinquedo e da brincadeira do faz-de-conta no desenvolvimento infantil, pois, quando a criança coloca uma cadeira atrás da outra e finge estar dirigindo um ônibus, demonstra já ser capaz de simbolizar, sendo as cadeiras enfileiradas a representação de uma realidade ausente, o ônibus. Auxiliando a criança a separar objeto de significado, conseguindo desvincular as situações concretas e imediatas, as abstraíndo. Assim como a ação da imitação, realizada habitualmente pelas crianças pequenas, que de acordo com o teórico, não são meras cópias de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que a criança observa nos outros, aprendendo a partir das observações que fez (FELIPE, 2001).

Percebemos o quanto a perspectiva teórica sociointeracionista contribuiu para compreensão do desenvolvimento infantil, norteador o trabalho realizado nas escolas de Educação Infantil, bem como salientando a importância da criança frequentar o ambiente escolar, elaborado e organizado com a intenção de estimular seu processo de ensino e aprendizagem. Dando destaque ao papel do adulto, nesse

caso do professor, frente ao desenvolvimento infantil, “cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades” (FELIPE, 2001, p. 31).

No entanto, algumas práticas podem ser prejudiciais ao andamento desse processo, evidenciando possíveis barreiras atitudinais¹⁰ ao desenvolvimento dos estudantes. Felipe (2001) menciona exemplos de algumas possíveis barreiras atitudinais, que podem ser identificadas na Educação Infantil, como: colocação de apelido pejorativo (manhosa, maluco, burro), que exponham as crianças ao ridículo e a situações constrangedoras; Simpatia ou antipatia por determinado(s) estudante(s), tratando de forma desigual, com privilégios ou de maneira excludente.

Ações como essas são percebidas com frequência, atualmente, com crianças com deficiência e transtorno de neurodesenvolvimento - principalmente as com Transtorno do Espectro do Autismo, vistas como desobedientes, distraídas, incapazes de aprender, devido a suas necessidades não serem tão perceptíveis. Ou, quando o professor sabe que a criança tem o transtorno, acaba por rotulá-la, algumas vezes, agindo de forma superprotetora ou alheia a sua presença, fatores que acabam por não estimular a interação do estudante com TEA com os colegas e a participação nas atividades de sala de aula. Então, mesmo que sem intenção, o professor acaba estabelecendo barreiras atitudinais ao ensino e aprendizagem desse estudante.

A partir dessa discussão, na sequência, iremos nos aprofundar no conceito de barreiras atitudinais e nas características evidenciadas em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, dialogando sobre a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento do estudante com TEA.

2.4 A sociedade e a patologização do desconhecido: a imagem socialmente constituída da criança com TEA.

É característica do processo educacional, em seus diferentes níveis de ensino, a ida à escola pelas crianças para o exercício de composição de grupos

¹⁰ As barreiras atitudinais estão ligadas ao preconceito, à discriminação, à exclusão (TAVARES, 2012).

sociais, os quais reúnem sujeitos de mesma idade; nesse contexto, a sociedade define os comportamentos e demais aprendizagens esperadas, devendo todas as crianças aprender aquilo que a escola quer ensinar, no tempo que determinar (ZÓRTEA, 2007).

Portanto, de modo geral, apesar do enfoque deste trabalho ser a Educação Infantil, tem suas peculiaridades e forma singular de se constituir e organizar, enquanto ambiente educacional direcionado ao desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos. Há crenças que estão enraizadas em nossas concepções, que consideram os sujeitos que não se enquadram no padrão socialmente estabelecido como estudantes “medianos”, “fracos” ou “incapazes”.

Essa crença, equivocada, nos deixa alheios às vozes infantis, nos ensurdece, fazendo-nos perder as ideias, as perguntas e as respostas das crianças, nos impedindo de produzir significados partilhados, como Zórtea (2007) diz, devemos aguçar nossa escuta ao invés de tentarmos classificar as crianças com base no que imaginamos ou aprendemos sobre como devemos ser.

Malaguzzi (1995), sabiamente disse em seu poema “As cem linguagens”, que a criança é feita de cem.

[...]. A criança tem cem mãos; cem pensamentos; cem modos de pensar de jogar e de falar. Cem, sempre cem; modos de escutar, de maravilhar e de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos de fazer sem a cabeça de escutar e de não falar de compreender sem alegrias de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe enfim: que as cem não existem. A criança diz: Ao contrário, as cem existem.

Então, a criança que é feita de cem possibilidades de se construir e reconstruir, os aspectos socialmente estabelecidos ou que são ensinados ao longo do tempo como sendo o “certo”, roubam-lhe noventa e nove. Mas será que alguém sabe definir o sentido da palavra “certo” ou “errado”? Será que alguém consegue

explicar o que é ser uma pessoa “inteligente” ou “limitada”? O que é deficiência ou diferença? Possivelmente, não!

Cada sujeito fala do seu lugar de ocupação, para algumas pessoas um indivíduo que pinta quadros de forma exímia e com grande criatividade, mas apresenta dificuldades na área lógico matemática, será considerado limitado, incapaz de aprender; para outras, será alguém com altas habilidades na área artística, que deverá ser mais estimulado na área matemática. Isso dependerá do lugar de fala do sujeito, de como compreende o mundo e o conceito de diversidade.

Portanto, discutiremos a seguir, sobre como o sujeito com Transtorno do Espectro do Autismo interage, se comunica e convive com as pessoas e os diferentes contextos sociais, considerando as limitações na área da linguagem, comunicação e interação, inerentes ao transtorno, mas que não são empecilhos para que possa viver e conviver em sociedade, pois, assim como poderá ter limitações em certas áreas, necessitando de maior estimulação, terá potencialidades que auxiliarão na superação das suas dificuldades.

A terminologia “autismo” tem origem da palavra grega “Autos”, que significa “eu/próprio”, sendo assim, “uma condição ou estado de alguém que aparenta estar involuntariamente absorvido em si” (MARQUES, 2000, p. 25).

A psicologia historicamente demorou a reconhecer patologias em crianças. Somente em 1867, Maudsley, psiquiatra britânico, aborda em um capítulo do seu livro, “Fisiologia e patologia da mente”, de forma um tanto primitiva, a correlação de sintomas com estado de desenvolvimento, na tentativa de sugerir uma classificação que incluía os seguintes diagnósticos: monomania, mania coréica, insanidade catatônica, insanidade epiléptica, mania, melancolia e insanidade afetiva (STELZER, 2010). Sendo esse, considerado um importante marco na psiquiatria infantil.

No século XX, De Santic, Itália, observou que entre as crianças com deficiência, algumas evidenciavam sintomas “psicóticos” na linguagem, levando-o a estudar a associação entre deficiência mental e demência precoce. Meados de 1906, o próprio concluiu que algumas crianças com deficiência mental poderiam desenvolver sintomas psicóticos, enquanto outras que não evidenciam alteração neurológica e intelectual podiam desenvolver sintomas psicóticos, no entanto, estes

termos acabaram por não se difundir, devido a associação de diversas patologias (STELZER, 2010).

Logo após, em 1908, a professora Heller, na Áustria, descreveu seis crianças que apresentavam quadro clínico atípico, sendo manifestados os sintomas em torno dos três ou quatro anos de idade, posterior a um período de desenvolvimento aparentemente normal. Apresentando diminuição rápida de interesse pelo ambiente e pelas pessoas, perda de fala e de controle esfinteriano e regressão na aprendizagem (STELZER, 2010).

Em 1911, o termo autismo surge na literatura médica por Bleuler, para designar as pessoas que tinham dificuldade para interagir e com tendência ao isolamento, porém, para ele, não tinha o significado que tem atualmente. O trabalho que desenvolvia era normalmente com pessoas psicóticas e esquizofrênicas, tratando o autismo como um distúrbio da consciência no qual há o desligamento parcial ou total do sujeito em relação à realidade e a vida interior (STELZER, 2010; ROMERO, 2018).

Baseado nos casos descritos por Bleuler, em 1933, o médico Howard Potter elaborou um estudo com seis casos, nos quais, percebeu que os sintomas manifestavam-se antes da puberdade, acreditando tratar-se do mesmo transtorno relatado por Bleuler, Potter denominou-o de esquizofrenia infantil (ROMERO, 2018).

Portanto, os primeiros estudos sobre autismo foram elaborados somente em 1943 por Leo Kanner, um pedopsiquiatra, que abordou o comportamento de crianças, que tinham aparência física normal, mas evidenciavam isolamento extremo. Pioneiro ao observar crianças internadas em clínicas, com comportamento diferente dos tantos outros relatados na literatura médica, existente na época, denominou esse comportamento de “autismo infantil”, criando três grandes categorias, organizadas a partir de suas investigações: inabilidade no relacionamento interpessoal, atraso na aquisição da fala e dificuldade motora (ROMERO, 2018).

Em 1943, Kanner investigou 11 crianças, três meninas e oito meninos, entre dois e onze anos de idade, identificando que os comportamentos estabelecidos nas três categorias se repetiam, o estudo foi publicado num artigo intitulado “Autistic

Disturbances of Affective Contact”, na revista *Nervous Child*, promovendo a divulgação das características inerentes ao transtorno (FREIRE, 2012).

Nas suas investigações Kanner atribuiu como causa do autismo, o relacionamento estabelecido entre a criança com o transtorno e seus pais, dizendo ter evidenciado certa “frieza”. As mães eram as mais responsabilizadas, por não terem demonstrado afeto no período gestacional, ficando conhecidas como “mães geladeiras” (ROMERO, 2018).

Essa ideia foi difundida pelo psicólogo Bruno Bettelheim ao publicar, em 1967, o livro “A fortaleza vazia”, onde associava o autismo à indiferença emocional materna ou aos pais não responsivos emocionalmente ou ao fracasso do estabelecimento da relação entre a mãe e o seu bebê (ROMERO, 2018).

Uma década depois, Kanner contradisse sua própria teoria sobre as “mães geladeiras”, mencionando ter sido mal interpretado e que nunca chegou a atribuir a responsabilidade aos pais. Ao reavaliar seu estudo, atribuiu a causa do transtorno a uma doença do sistema nervoso central, patologia crônica e incapacitante que acarretava sérios comprometimentos cognitivos na mobilidade e linguagem (ROMERO, 2018).

Hans Asperger, no mesmo período que Kanner - em 1944, descreveu casos de várias crianças consultadas e observadas na Clínica Pediátrica Universitária de Viena, com quadro clínico semelhante ao relatado pelo colega. Porém, essas crianças apresentavam algumas características diferentes como presença da intelectualidade e maior capacidade de comunicação. Cada um dos estudiosos elaborou uma forma de investigar diferente do outro, pois Asperger não tinha conhecimento dos estudos de Kanner (SILVEIRA, 2015).

Por um longo período os estudos de Asperger foram desconhecidos, tendo sido divulgados no pós-guerra, em língua alemã, não sendo traduzidos para outros idiomas, o que dificultou a disseminação e o acesso ao seu trabalho (SILVEIRA, 2015).

Os estudos de Kanner e Asperger convergiram em alguns aspectos como comprometimento na relação interpessoal e comunicação, características marcantes do quadro clínico. Ambos empregaram o termo autismo, mesmo um não tendo

conhecimento do trabalho do outro, Kanner como “distúrbio autístico do contato afetivo” e Asperger “psicopatia autística” (SANTOS, 2017).

Nessa época já havia controvérsias quanto à etiologia do autismo, e ainda há, entretanto, como pode ser observado anteriormente, no início, o transtorno era comparado com a esquizofrenia, inclusive Kanner reconheceu similitudes com os dados por ele coletados. Porém, posicionou-se quanto à psicose, termo adotado em vários trabalhos, evitando enquadrar o autismo no quadro clínico da esquizofrenia (SANTOS, 2017).

Decorrido o tempo, o próprio Kanner, ao revisitar o conceito de autismo, anteriormente empregado, passou a identificar o quadro psicopatológico como Autismo Infantil, descrevendo o quadro como sendo uma síndrome bem definida, passível de ser observada nos dois primeiros anos de vida da criança com algumas pequenas dificuldades (SANTOS, 2017).

Várias foram as hipóteses levantadas com relação à causa do Transtorno do Espectro do Autismo. Atualmente, sabemos que se trata de um transtorno neurológico que se apresenta desde a infância, sem relação com as condições econômicas, sociais, étnicas ou ausência de afeto (ROMERO, 2018)

A partir da década de 80 o termo “Espectro Autismo” ficou sendo conhecido pelos estudos de Wing e Gould, em 1979, que por meio de estudos sobre a incidência de dificuldades na reciprocidade social de algumas crianças, perceberam que estas apresentavam inclusive os principais sintomas do autismo (SILVEIRA, 2015).

Os critérios para o diagnóstico do transtorno assim como a terminologia foram modificando-se a cada edição do livro Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorder, em português- Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), em que há mais de duas décadas utilizavam o termo Transtorno do Espectro Autista para referir-se aos três transtornos relacionados, antigamente, aos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e aos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), que são o Transtorno Autista, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, isto é,

deixaram de existir as subdivisões e todos os transtornos foram contemplados com o termo TEA (GOERGEN, 2013; SANTOS, 2017).

Após a publicação do DSM-V, em 2013, o Transtorno do Autismo foi separado dos transtornos globais de desenvolvimento, por ser considerado um transtorno invasivo, sendo denominado desde então como Transtorno do Espectro do Autismo¹¹. Ainda nessa edição do manual, foram incluídos critérios diagnósticos do transtorno, adotando a terminologia TEA, enquanto categoria diagnóstica (APA, 2013).

“Tendo em vista o espectro de manifestações do TEA, as dificuldades apresentadas por uma criança não são necessariamente as mesmas apresentadas por outra, já que há diversas possibilidades de manifestações do TEA” (SANTOS, 2017, p. 20). Para tanto, as crianças com TEA manifestam dificuldade em relação à reciprocidade social, conduta restrita de comunicação e comportamento, não se caracterizando em uma única categoria, mas num contínuo, que se apresenta em diferentes graus.

Conforme o DSM-V, o transtorno pode ser classificado nos níveis leve, moderado ou severo, dependendo das características de cada indivíduo, se apresenta ou não deficiência intelectual, deficiência de linguagem ou catatonia¹². Podendo estar acompanhado de outros transtornos de desenvolvimento neurológico, mental ou comportamental (MELLO, 2018).

Bosa (2002) elucida a intensa conexão entre as áreas do neurodesenvolvimento comprometidas em decorrência do transtorno, salientando o quão imbricados estão um no outro os comprometimentos, sendo difícil explicá-los em categorias estáticas, pois, quando falamos em interação, logo falamos em comunicação (verbal, gestual e outros) e logo falamos em comportamento. Apesar da terminologia “díade de comprometimentos no espectro”, os aspectos inerentes a

¹¹ A terminologia autista foi utilizada na parte da revisão histórica por ser a utilizada naquele denominado período. No restante do texto utilizaremos somente a terminologia presente no DSM-V, Transtorno do Espectro do Autismo, por definir com clareza as características presentes no quadro clínico do transtorno.

¹² Catatonia é uma perturbação psicomotora que pode ser provocada por fatores psicológicos ou neurológicos.

esse conjunto não são separáveis, não podem ser classificados em categorias dissociadas.

O transtorno manifesta-se no início da infância, até o terceiro ano de vida da criança. Os primeiros sinais são identificados, frequentemente, pela família. Conforme apontado pelos dados epidemiológicos a incidência maior de autismo é no sexo masculino, isto é, a cada 3,5 a 4,0 meninos uma menina recebe o diagnóstico de autismo (KLIN, 2006). Não se sabe ainda as causas que levam o transtorno a prevalecer mais no sexo masculino que no sexo feminino.

De forma constante, investigações acerca do fenômeno do TEA vêm sendo realizadas nas diversas áreas do conhecimento, tais como, a Genética, Psiquiatria, Neurologia, Farmacologia e Psicologia, com o objetivo de evidenciar aspectos necessários desde a fase do diagnóstico do transtorno, formas de tratamento, intervenções e procedimentos para a vida familiar, escolar e social do indivíduo. Tais estudos procuram ainda elucidar certos questionamentos, como: fatores genéticos e ambientais podem ser considerados uma das possíveis causas do autismo? O que causa a prevalência do autismo no sexo masculino? Quais são os fatores que podem determinar a variabilidade de comportamentos apresentada pelos indivíduos autistas? Essas e outras questões quanto à definição, etiologia, diagnóstico, avaliação e intervenção do TEA ainda continuam sem respostas. Há ainda vários outros aspectos relacionados à condição de desenvolvimento apresentada pelo indivíduo com TEA que permanecem obscuros. São questões intrigantes, que geram interesse e controvérsia desde os primeiros postulados de Kanner, em 1943. São questões que desafiam o conhecimento sobre a natureza humana (SANTOS, 2017, p. 19).

O Transtorno do Espectro do Autismo vem sendo investigado ao longo de várias décadas. Essas investigações forneceram dados importantes para identificação do transtorno ainda na primeira infância, no entanto, vários de seus aspectos ainda são desconhecidos, como mencionado por Santos (2017).

Todavia, quando analisamos o percurso histórico realizado pelos campos da medicina e da psiquiatria infantil, percebemos o tanto que já foi descoberto a respeito desse transtorno invasivo, percebido a partir de indícios comportamentais que requerem maior análise e investigação, já que não se manifesta de forma física.

Silveira (2015) define a presença do Transtorno do Espectro do Autismo, ainda na infância, a partir de quatro fatores: Início precoce, manifestando-se antes dos três anos persistindo durante a vida adulta. O diagnóstico, ainda que difícil, pode

ser realizado no primeiro ano de vida da criança, a partir de alguns sinais como: Aversão ao colo, correspondente a um dos sinais do distúrbio; Problemas de comunicação; Relacionamento social; e Interesses restritos e repetitivos.

A criança com o transtorno pode apresentar dificuldade para se relacionar, evita contato visual, evidencia falta de interesse pelas outras pessoas, não consegue identificar ou diferenciar sentimentos e demonstra dificuldade para compreender brincadeiras ou histórias de faz-de-conta, compreendendo tudo de forma literal, não conseguindo imaginar fatos que não sejam reais, como, por exemplo, na história “A galinha dos ovos de ouro”, ela não consegue compreender como a galinha pode botar ovos de ouro, já que sabe que os ovos que as galinhas botam não são feitos de ouro, somente de duas substâncias gelatinosas nas cores amarela e branca, isto é, a clara e a gema. Sendo esse um dos motivos pelos quais se evidencia a necessidade de compreender a forma singular de interação social dessas crianças.

A criança com TEA pode ter dificuldade de se ajustar ao comportamento socialmente estabelecido, ou seja, ao meio social, mostrando-se retraída e distante, preferindo permanecer no “seu mundo”, interagindo com outras pessoas quando sente necessidade ou quando estabelece vínculo de afeição, preferindo dar início às interações. Soifer (1992, p. 231) descreve que “suas brincadeiras são solitárias e consistem geralmente em fazer rodar um carro com as mãos (meninos) ou ter nos braços uma boneca (meninas)”.

Os indivíduos com TEA podem ser acometidos por limitações ou dificuldades no desenvolvimento da oralidade, podendo evidenciar ecolalia (repetição de palavras ou frases), erros de reversão pronominal (troca de “você” pelo “eu”), idiossincrasia (uso de palavras de maneira própria), neologismo (invenção de palavras), uso de frases prontas e questionamentos repetitivos (SILVEIRA, 2015). Costumam repetir falas de personagens de desenhos animados, filmes ou que ouviu algum adulto falando, não havendo, necessariamente, conexão ou coerência com a realidade (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2009). A dificuldade na comunicação pode vir a gerar comportamentos impetuosos, como agressão física a terceiros e/ou a si mesmo, assim como destruição de objetos.

Crianças com o transtorno apresentam dificuldade em estabelecer relações de interação e comunicação, sendo não verbais, na maioria das vezes. Demonstram pouco interesse pelos sujeitos e contextos ao seu redor, não conseguindo identificar ou diferenciar expressões faciais (alegria, tristeza, medo, raiva), ironias, sarcasmo, piadas, frases com duplo sentido ou subjetivas.

Passerino e Bez (2015, p. 24) salientam que em relação à área de linguagem e comunicação, o transtorno apresenta diversos déficits, “seja na comunicação não verbal, com ausência [...]; de intercâmbios corporais expressivos, seja na comunicação verbal [...]; falas não ajustadas ao contexto, repetitivas ou ecológicas, como exemplo mais recorrente”.

É possível que alguns indivíduos com TEA mantenham contato social, no entanto, essas relações serão nitidamente atípicas ao modelo social vigente. Há uma escassa aptidão para estabelecer relações interpessoais, pois, procura se manter distante do grupo, não conseguindo estabelecer diálogos (RODRIGUES; SPENCER, 2010).

Comportamentos auto estimulatórios são comuns, como movimentos repetitivos com partes do próprio corpo ou com objetos que não causam danos, há os comportamentos autolesivos ou autoagressivos, em que a criança fere a si mesma, como, por exemplo, batendo com a mão no próprio rosto (SUPLINO, 2007).

Os comportamentos auto estimulatórios englobam um ou mais dos cinco sentidos, de acordo com Suplino (2007), que cita alguns exemplos, os mais comuns: visão, ao olhar fixamente para luzes; audição, tapando os ouvidos; tato, esfregando as mãos em objetos diferentes ou partes do corpo; olfato, cheirando pessoas ou objetos.

Esses comportamentos podem advir de uma Disfunção do Processamento Sensorial (DPS), isto é, uma limitação que o indivíduo tem em regular respostas à entrada de estímulos que recebe, o que causa prejuízo nos níveis pessoal, social e educacional, pois não consegue participar de forma qualitativa dos eventos que acontecem ao seu redor (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2013), sendo divididos em dois níveis hipersensíveis, que percebem com grande intensidade os estímulos ao

seu redor, ou hiposensíveis, que se auto estimulam frequentemente, tendo dificuldade para perceber os estímulos presentes no seu contexto.

Não obstante, após discorrermos sobre alguns aspectos inerentes às crianças com TEA, queremos enfatizar que, em nenhum momento, quando buscamos compreender as características do transtorno, buscamos rotulá-lo, pelo contrário, acreditamos que a compreensão sobre o TEA auxilia na desmistificação do transtorno, assim como traz para discussão as falsas premissas sociais de “normalidade”. Cremos que ninguém é “normal”, pois somos todos “individualmente especiais”, dotados de saberes singulares que são fruto das nossas limitações, potencialidades e superações.

Portanto, ninguém nunca será igual a ninguém, essa é a beleza da vida em sociedade, em que a diversidade traz consigo a empatia, a equidade, a liberdade, o amor, e a admiração pelo que nos é desconhecido.

Corroboramos com o pensamento de Vygotsky (1997) que faz uma análise crítica ao modelo clínico de deficiência, de acordo com o teórico, o “defeito” não produz uma criança menos desenvolvida, apenas apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferenciado. Por isso, o contexto sociocultural no qual o sujeito está imerso é o mediador do seu desenvolvimento, ou seja, o problema da deficiência é um problema social.

O defeito [...]; ao provocar a perda de algumas funções, a insuficiência ou deterioração de órgãos, a reestruturação maior ou menos substancial de todo o desenvolvimento sobre novas bases [...]. Cria umas dificuldades para o desenvolvimento orgânico, e outras diferentes para o cultural (VYGOTSKY, 1997, p. 27).

O processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA são peculiares, tendo em vista suas especificidades a dificuldade em identificar sentimentos, expressões faciais e corporais, tons de voz e outros, limitam sua compreensão das estruturas de interação socialmente estabelecidas. A forma que compreende e “sente” os contextos é única e, diversas vezes, incompreendida pelos indivíduos com os quais convive.

[...]. Onde os contrastes binários bom/mau, lindo/feio, mais inteligente/menos inteligente, deficiente/não deficiente, superdotado/subdotado desaparecem [...]. Cada ser humano tem sua singularidade, não passível de tratamento correlativo [...]. Comparar por meio de uma norma significa desconsiderar esta singularidade, impondo-se uma média culturalmente elaborada (BEYER, 2002, p. 33-34).

As crianças “com” TEA são crianças “com”: emoções, opiniões, experiências, vivências. São sujeitos de interação, que à sua maneira se comunicam. “O déficit social decorrente da falha nas expectativas sobre a normalidade estabelecidas na sociedade é responsável pelas limitações percebidas no desenvolvimento do indivíduo [...].” (PASSERINO; BEZ, 2015, p. 38).

“A deficiência deve ser analisada não a partir do déficit biológico, mas da (des)funcionalidade social” (BEYER, 2002, p. 34), as relações sociais, previamente e culturalmente estruturadas, devem perceber estas crianças a partir das suas individualidades, para que os processos de exclusão sejam superados e os contextos sociais se reestruturem com base na inclusão das múltiplas formas de (inter)agir, com vistas à superação das barreiras atitudinais, presentes nos processos de ensino e aprendizagem das crianças com o transtorno.

No contexto educacional, o Transtorno do Espectro do Autismo tem uma história complexa e recente. São diversos os esforços para delimitar, definir, classificar os comportamentos, déficits, genes; para ler e interpretar os silêncios, sons, olhares e ausências (VASQUES, 2015).

De acordo com Vasques (2015, p. 110) “tais crianças são aquelas com a famosa ‘díade diagnóstica’, ou seja, possuem déficits no relacionamento interpessoal; na linguagem/comunicação; na capacidade simbólica; e, ainda comportamento estereotipado”.

Portanto, a escola deve ser um espaço pensado nas múltiplas culturas e formas de agir, viver e conviver. Os estudantes com TEA são mais que o transtorno, são dotados de sentimentos, opiniões, potencialidades e limitações, estando imersos em contextos sociais e culturais que influenciam sua forma de agir e pensar. Cada um é singular, não podemos generalizá-los só por terem o mesmo transtorno, pois são constituídos por uma complexidade de elementos que torna cada um único. É

imprescindível a escola pensar seus estudantes além de suas limitações, devendo estimular, desafiar, explorar e desenvolver todas as suas potencialidades.

A despatologização do transtorno é importante para superação das barreiras atitudinais, que são construídas a partir da imagem criada no imaginário social sobre as pessoas com TEA, como incapazes de estabelecer vínculo afetivo, se comunicar e viver em sociedade, devido à falta de conhecimento sobre o transtorno.

O modelo médico ou biológico marcou profundamente o meio educacional, se percebe isso na força que tem o diagnóstico médico, como categorização das crianças com deficiência, na busca por “conhecê-la”: como é, o que faz suas limitações, características cognitivas, psicológicas e físicas, entre outros.

A Educação Infantil devido a sua organização curricular que se centra na criança e na construção de saber com base nas experiências vividas nos diferentes contextos, buscando estimular, incentivar e desafiar os estudantes a explorar suas potencialidades e superar suas dificuldades, tendo a professora importante papel, enquanto facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem, ao elaborar recursos, materiais, brinquedos, brincadeiras e atividades, que contemplam a necessidade de todos os estudantes, com a intenção de propor desafios que incentivem o estudante a sair da zona de desenvolvimento real para zona de desenvolvimento potencial.

As crianças com idade de zero a cinco anos, estão em pleno desenvolvimento, por isso, é de suma importância a intervenção e estimulação da professora, sendo as barreiras atitudinais prejudiciais aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA, limitando seu desenvolvimento e processo de inclusão. Para que a professora interaja e intervenha no processo de ensino-aprendizagem de qualquer estudante, precisa acreditar no potencial dele, no caso da criança com TEA, deverá se despir de seus medos e receios, buscando observar essa criança enquanto indivíduo dotado de sentimento e conhecimentos, vendo-o além do transtorno.

Após nos aprofundarmos na compreensão dos diferentes espectros inerentes ao TEA e discutirmos sobre os processos de ensino e aprendizagem de sujeitos com o transtorno, percebemos o quão importante e necessário é o conhecimento a

respeito do Transtorno do Espectro do Autismo para poder compreender que as pessoas com o transtorno têm diferentes formas de se comunicar, ver e viver.

Para tanto, a seguir, iremos discorrer sobre as possíveis barreiras atitudinais ao ensino de pessoas com TEA, decorrentes da ausência de conhecimento sobre o transtorno e suas peculiaridades.

2.5 Dentre os paradoxos do olhar ao ser olhado: A estruturação das Barreiras Atitudinais no contexto social.

- *Essas coisas que parece
não terem beleza
nenhuma
- é simplesmente porque
não houve nunca quem lhes desse ao menos
um segundo olhar!*
(Quintana, 2008, l.645).

As relações humanas são estabelecidas inicialmente pelo olhar, quem olha analisa e quem é olhado, logo, é analisado. Nesse estabelecimento de relações, são decisivas as análises advindas de cosmovisões¹³ construídas a partir de ideologias, culturas e vivências de quem olha.

Partindo dessa perspectiva, podemos compreender melhor como se originam os conceitos e estigmas excludentes, associados a quem “parece ser diferente”. Foucault (2001), explica, por meio da filosofia, como se originou, ainda na sociedade moderna, o estigma anormal, onde o homem com sua forma de “ser” e “existir” viola as leis estabelecidas socialmente, não conseguindo se encaixar no modelo predefinido.

O conceito de “normalidade” nada mais é que uma construção social, uma forma de poder-controle, possibilitando a sociedade governar sobre os corpos.

¹³ O termo cosmovisão originasse da junção das palavras cosmo e visão, tendo como significados: modo particular de perceber o mundo a partir das relações humanas; concepção ou visão de mundo.

Portanto, nessa perspectiva podemos verificar que o conceito de normalidade criado é um local de biopoder¹⁴ (SILVA, 1997).

Tendo em vista esses conceitos, podemos adentrar com mais profundidade no “paradoxo do olhar ao ser olhado”, pois, se já verificamos que a sociedade em si criou um conceito (pré)definido de normalidade, entre o “olhador” e o olhado haverá condições (pré)determinadas que irão influenciar seu julgamento sobre o sujeito observado. Bianchetti e Correia (2011) definem essas condições como: Soberania - o dono do olhar o direciona para onde quiser, isto é, aquele que é olhado fica na dependência da decisão e da direção do olhar de quem olha; e Domínio - quem olha decide em qual direção quer olhar, ou seja, decide o que quer ver, ao passo que quem é destinatário do olhar está impotente diante dos conceitos do outro sobre si.

Por isso, resgatando o trecho da poesia de Mário Quintana, faz-se necessário um segundo olhar sobre o outro para que não percamos a oportunidade de ver a beleza presente na diversidade e assim possamos romper com estigmas e conceitos socialmente constituídos os quais geram barreiras atitudinais que limitam e/ou impossibilitam a inclusão de pessoas consideradas “diferentes” em decorrência de crenças, raça, etnia, religião, gênero, sexualidade e deficiência.

As barreiras atitudinais são “construções históricas preconcebidas, estereotipadas e generalizadas, que ora subestimam, ora superestimam a capacidade da pessoa com deficiência [...]” (TAVARES, 2012, p. 11). Para compreendermos o que são barreiras atitudinais é necessário que tenhamos a noção do que é atitude.

Atitude pode ser definida como uma predisposição aprendida, em que uma pessoa reage de forma favorável ou não, em determinadas relações (FISHBEIN; AJZEN, 1975). Essa predisposição pode se basear em atitudes que nada mais são que um complexo de sentimentos, desejos, medos, convicções, preconceitos e outros.

¹⁴ Michel Foucault utiliza esse termo para referir-se à prática dos estados modernos e sua regulação dos que a ele estão sujeitos por meio de técnicas diversas para obter a subjugação dos corpos e o controle de populações.

As atitudes são aprendidas porque decorrem de uma predisposição assumida como resultado de situações já vividas, podendo ser favorável ou não. Sendo assim, as atitudes irão depender das consequências sofridas em experiências anteriores com determinado objeto ou pessoa, como, por exemplo, punição, aprovação ou desaprovação social, pressões sociais e outros (FISHBEIN; AJZEN, 1975).

Fishbein e Ajzen (1975) explicam que o conceito de atitudes está interligado as noções de: afeto, sentimento do sujeito em relação à avaliação de algum objeto, pessoa, evento ou problema; cognição se refere ao conhecimento, crença, opinião e pensamento sobre algum objeto ou pessoa; comoção são as intenções de comportamento e ações em relação a algum objeto ou pessoa.

Conforme Fishbein e Ajzen (1975) a crença exprime o saber ou informação que um sujeito tem sobre certo objeto ou pessoa, para avaliá-los como favorável ou desfavorável. A intenção comportamental díspar ao comportamento real é a dimensão subjetiva do objeto ou sujeito para a pessoa, sinalizando uma probabilidade de certo comportamento ocorrer, evidenciando a relação entre o objeto ou sujeito e a ação, já o comportamento real pauta-se em atos observáveis como, por exemplo, respostas verbais (FISHEIN; AJZEN, 1975).

Ao analisarmos as variáveis citadas anteriormente, podemos dizer que a atitude possui duas dimensões, afetiva e avaliativa, determinadas pela crença da pessoa sobre o objeto ou o sujeito. A maioria das pessoas têm crenças sobre algo ou alguém, podendo ser positiva ou negativa, a atitude é a soma de afetos congruentes a essas crenças e a intenção está imbricada ao comportamento correspondente, haja vista que a pessoa executará a atividade que tem a intenção de realizar. Portanto, está relacionada a um padrão de comportamentos, e não a um comportamento específico (FISHEIN; AJZEN, 1975).

Então, a atitude pode ser definida como um conjunto de intenções que indicam certa quantidade de afeto para com um objeto ou sujeito, apresentando predisposição para comportar-se conforme padrões gerais, favoráveis ou desfavoráveis, ao sujeito ou objeto em questão, isto é, a atitude de uma pessoa com relação a certo objeto ou sujeito está interligada às suas crenças de que eles têm certos atributos e sua avaliação desses atributos.

Portanto, qualquer mudança nas atitudes deve pressupor mudança nas crenças, pois elas estão concatenadas à informação obtida acerca do objeto ou sujeito e as mudanças só irão ocorrer se expusermos a pessoa a novas informações, podendo iniciar uma cadeia de efeitos, a começar com a modificação de crenças, o que produzirá mudanças de atitude, influenciando as intenções e os comportamentos correspondentes (FISHEIN; AJZEN, 1975).

Nada obstante, a vertente das barreiras atitudinais está imersa no meio social atual, estando presente quando as atitudes negativas da sociedade influenciam de forma prejudicial à vida de pessoas com deficiência ou, de acordo com o tema do nosso trabalho, com TEA.

Essas atitudes negativas foram apreendidas, estando o conceito depreciativo, com relação aos sujeitos com deficiência ou com TEA, imerso no meio social, sendo transmitido de uma pessoa para outra. Esses comportamentos são fruto de crenças, que não são reavaliadas como potencialmente prejudiciais aos sujeitos com TEA ou deficiência (FISHEIN; AJZEN, 1975).

As barreiras atitudinais se corporificam por meio da discriminação, preconceito e estigmatização¹⁵, direcionando um olhar depreciativo para a convivência igualitária da diversidade humana. Goffman (2008), afirma que os preconceitos estão arraigados em crenças generalizadas a respeito das características pessoais de grupos minoritários, as quais são consideradas como tipicamente negativas.

A sociedade, historicamente, tipifica os sujeitos, utilizando como base os atributos comuns e naturais, tudo que não se “encaixa” nessa concepção é considerado indesejável. Scott (2005), diz que os grupos minoritários, independente do quantitativo de integrantes, são considerados minorias devido às qualidades negativas que lhes são atribuídas, resultando num tratamento desigual socialmente.

¹⁵ Preconceito, de acordo com Amaral (1994), nada mais é que uma atitude favorável ou desfavorável, negativa ou positiva, sobre algo que desconhecemos, realizando-se julgamento prévio, geralmente associado à discriminação. O estigma, segundo Goffman (1985), é como uma marca que denota inferioridade moral, nega a humanização plena de algumas pessoas lhes conferindo rótulos depreciativos.

Jodelet (2008), explica que a tipificação dos sujeitos, nada mais é que a divisão de pessoas em categorias conforme atributos específicos, ações e intenções comuns, portanto, quando a diferença dentro dessas categorias se sobressai, gera as discriminações impulsionadas pelo intenso sentimento de pertença social, isto é, o sujeito, empoderado da identidade grupal, efetua ações discriminatórias como forma de defender seu grupo, excluindo aqueles que não fazem parte.

O sujeito preconceituoso busca afastar o que lhe é desconhecido por medo, pois quando fica frente a frente com o novo, faz uso de estereótipos e generalizações, como fuga da reflexão acerca da realidade, reproduzindo e fomentando ações discriminatórias (JODELET, 2008).

Ao discorrermos sobre o constructo social que origina as atitudes discriminatórias e excludentes, conseguimos compreender com mais clareza como se originam as barreiras atitudinais, para tanto, nos aprofundaremos na conceitualização dessas barreiras. Como apontado por, Tavares (2012):

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos.

Essas barreiras sociais são geradas por inúmeros fatores, alguns devido às limitações intrínsecas aos estudantes e outros (a maioria), externos a eles, acarretando barreiras à aprendizagem, que podem ser temporárias ou permanentes, e fazem parte do cotidiano escolar dos estudantes, com e sem deficiência. Pois barreiras existirão para todos, todavia, alguns irão requerer maior ajuda e apoio para seu enfrentamento e superação, o que não nos autoriza rotulá-los como “incapazes” ou com “defeito” (CARVALHO, 2007).

Carvalho (2007) destaca que as barreiras atitudinais são as mais significantes, por isso, compõem parte importante dos demais tipos de barreira. As barreiras atitudinais estão imbricadas ao que pensam e sentem os professores com

relação aos estudantes com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, e como a diversidade é percebida pelos educadores, gestores e administração pública, enquanto elemento que enriquece o desenvolvimento social e pedagógico e a qual concepção de estudantes com deficiência permeia o imaginário (comiseração, tolerância, obrigação, ou a crença em suas potencialidades, apesar das limitações impostas pela deficiência) dos professores, gestores, administração pública e comunidade escolar em geral.

Corroborando com o pensamento de Carvalho (2007), Almeida Prado (1997) menciona que as barreiras atitudinais são barreiras invisíveis aos olhos, compostas pela forma como as pessoas são percebidas socialmente, percepção representada na maior parte das vezes pelas suas deficiências e não potencialidades, isto é, as barreiras atitudinais são aquelas estabelecidas na esfera social, em que as relações humanas centram-se nas limitações e não nas habilidades dos sujeitos (GOTTI, 2006).

De acordo com Lima e Silva (2012), as barreiras atitudinais evidenciadas nos espaços educacionais podem ser verificadas a partir de algumas perspectivas:

O efeito de propagação (ou expansão): supor que a deficiência de um aluno afeta negativamente outros sentidos, habilidades ou traços da personalidade. Negação: desconsiderar as deficiências do aluno como dificuldades na aprendizagem. Assistencialismo e superproteção: impedir que os alunos com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem. Ignorância: desconhecer a potencialidade do aluno com deficiência. Rejeição: recusar-se a interagir com a pessoa com deficiência, um aluno, familiares deste. Baixa expectativa: acreditar que os alunos com deficiência devem realizar apenas atividades mecânicas, exercícios repetitivos; prever que o aluno com deficiência não conseguirá interagir numa sala regular (LIMA; SILVA, 2012).

Tavares (2012) elaborou uma taxonomia das barreiras atitudinais, com a intenção de situar e definir alguns aspectos que podem acarretar o estabelecimento dessas barreiras. A seguir, o quadro com a taxonomia das barreiras, elaborada por Tavares (2012).

Quadro 1- Taxonomia das Barreiras Atitudinais –TAVARES- 2012.

Barreira Atitudinal	Conceituação
Substantivação	É o tratamento da pessoa como um todo deficiente.
Adjetivação ou rotulação	É o uso de rótulos ou atributos depreciativos em função de deficiência.
Estereótipos	É a representação social “positiva” ou “negativa”, sobre pessoas com a mesma deficiência.
Generalização	É a homogeneização de pessoas baseada numa experiência interacional com um dado indivíduo ou grupo.
Padronização	É a efetivação de serviços, baseada na experiência generalizada com indivíduo ou grupos de pessoas com deficiência.
Particularização	É a segregação das pessoas em função de uma dada deficiência e do entendimento de que elas atuam de modo específico ou particular.
Rejeição	É a recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da deficiência.
Negação	É quando se nega a existência ou limite decorrente de uma deficiência.
Ignorância	É o desconhecimento que se tem de uma dada deficiência, das habilidades e potenciais daquele que a tem.
Medo	É quando se tem receio em fazer ou dizer “algo errado” diante da pessoa com deficiência.
Baixa expectativa ou subestimação	É o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é incapaz de fazer algo.
Inferiorização da deficiência	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e comparar pejorativamente os resultados das ações de pessoas sem e com deficiência.
Menos valia	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e, em consequência, avaliar depreciativamente potencialidades e ações por elas desenvolvidas.
Adoração do herói	É a exaltação da pessoa com deficiência e a supervalorização ou superestimação de tudo o que elas fazem, porque delas se espera algo de inferior intensidade.
Exaltação do modelo	É quando se compara a pessoa com e a sem deficiência, usando a primeira como modelo a ser seguido, em razão da percepção de sua “excepcionalidade” e “superação”.
Compensação	É quando se favorece, privilegia e paternaliza a pessoa com deficiência com algum bem ou serviço, por piedade e percepção de déficit.
Dó ou pena	É a expressão e/ou atitude piedosa manifesta para com as pessoas com deficiência, restringe-as e mesmo as constrange pelas atitudes que se tem para com elas.
Superproteção	É a proteção desproporcional baseada na piedade e na percepção da incapacidade do sujeito de fazer algo ou de tomar decisões em função da deficiência.

Fonte: Tavares (2012).

Com base na tabela da taxonomia das barreiras atitudinais, elaborada por Tavares (2012), verificamos o quão tênue é a linha fronteira entre atitudes inclusivas e excludentes, que podem ser intencionais ou não.

Os sujeitos com TEA sofrem com essas concepções equivocadas, que os consideram incapazes de se comunicar e/ou de estabelecer relações de afeto ou que devem apresentar alta funcionalidade ou atraso cognitivo. Essas generalizações acabam por limitar os processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos com o transtorno, criando, no imaginário social, uma compreensão errônea a respeito do Transtorno do Espectro do Autismo, derivada da ausência de informação e/ou conhecimento sobre o mesmo.

Dito isso, verificamos ser de fundamental importância conhecê-lo para conseguir perceber o imenso potencial que as pessoas com TEA têm, sendo suas limitações somente um impulso para seu desenvolvimento.

Com vistas à despatologização do Transtorno do Espectro do Autismo e superação de possíveis barreiras à aprendizagem de crianças com o transtorno na Educação Infantil, buscamos por trabalhos que tratam desses temas, para compreender a importância de efetuarmos uma pesquisa que discute sobre esses assuntos e verificar as contribuições derivadas de estudos já realizados, sobre assuntos tão emergentes nos dias atuais.

Por isso, a seguir iremos discorrer sobre a revisão da temática da pesquisa.

2.6 “Visitando asteróides”: (re)visão da temática da pesquisa.

Creio que ele se aproveitou de uma migração de pássaros selvagens para fugir. [...]. Ele se achava na região dos asteróides 325, 326, 327, 328, 329 e 330. Começou, então, a visitá-los, para, desta forma, ter uma atividade e se instruir (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 34-36).

Inspiradas no Pequeno Príncipe (SAINT-EXUPÉRY, 2015) nos aproveitamos de uma migração de pássaros, comumente chamada pelas “pessoas grandes”, isto é, os adultos, que têm necessidade de explicações detalhadas, de portal de periódicos, com a intenção de visitarmos outros asteróides e assim nos instruímos sobre nosso tema de pesquisa.

Para tanto, neste capítulo, buscamos apresentar as contribuições relevantes, para construção desta pesquisa, presentes em dissertações “visitadas”

(encontradas), a partir de artigos, nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Scientific Electronic Library Online - SCIELO.

O período delimitado para busca nesses dois portais foram os últimos 10 anos, tendo como base o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), marco na conquista de direitos sociais das pessoas com deficiência, e a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que altera o artigo 4º, inciso I, alínea a, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), tornando obrigatória a Educação Básica a partir da Pré-Escola (4 anos). Trazendo uma nova configuração para Educação Infantil.

Inicialmente estruturamos nossos problemas de pesquisa: Será que os profissionais da área da educação que trabalham com os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, na Educação Infantil, apresentam indícios de barreiras atitudinais à inclusão desses estudantes? Será que essas barreiras implicam nos processos de inclusão e ensino desses estudantes? E, logo após, nosso tema de pesquisa “barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil”, para pensar a partir dele as combinações de descritores, dando origem a quatro combinações: autismo/Educação Infantil, autismo/barreiras, autismo/barreiras atitudinais, inclusão infantil/autismo.

As pesquisas ocorreram primeiramente no portal da CAPES utilizando os descritores mencionados anteriormente, como elementos refinadores delimitamos como linha temporal trabalhos do ano de 2008 ao ano de 2018 pertencentes à grande área e área específica da educação, obtemos então um total de 12 artigos. Para refinarmos as pesquisas procuramos, utilizando os mesmos critérios de refinamento, apenas trabalhos corrigidos por pares, obtivemos então 5 trabalhos, todavia estes cinco trabalhos já estavam entre os doze encontrados na primeira busca.

Os trabalhos encontrados no portal da Capes foram organizados em um quadro, como pode ser observado logo abaixo, de acordo com a combinação de descritores e o número de artigos encontrados com cada combinação.

Quadro 2- Pesquisas encontradas no período de 2008-2018.

Descritores	Total de artigos encontrados na plataforma CAPES	Revisado por pares
Autismo/Educação Infantil	12	5
Autismo/Barreiras	0	0
Autismo/Barreiras Atitudinais	0	0
Inclusão Infantil/ Autismo	2	1

Fonte: Autora (2019).

As buscas no portal da Capes proporcionaram um número pequeno de artigos, como pode ser visto no quadro 2, por isso optamos por dividir os doze trabalhos entre os que eram corrigidos por pares¹⁶ e os que não eram. Após leu-se o título e o resumo dos cinco artigos revisados por pares, destes cinco separou-se apenas dois, um que aborda as barreiras atitudinais para inclusão de estudantes com TEA e outro que trata sobre a inclusão de estudantes com TEA na Educação Infantil, os que não foram escolhidos, apesar de tratarem sobre os sujeitos com TEA, abordavam apenas a parte clínica do transtorno, sem vínculo com a área da educação.

Na sequência lemos os sete trabalhos restantes, título e resumo, e selecionamos apenas três, que tratam sobre a inclusão de estudantes com TEA na Educação Infantil, os que não foram selecionados não abordavam a inclusão de sujeitos com TEA, mas de outras deficiências ou necessidades educativas especiais. Portanto, ao fim dessa seleção, ficamos somente com cinco artigos.

Desses cinco artigos selecionados, utilizamos a plataforma Sucupira para descobrir o qualis das revistas onde eles foram publicados com a intenção de selecionar somente artigos de revistas com qualis A1 e A2, descobriu-se então que três pertenciam a revistas com qualis A2 e dois com qualis A1¹⁷.

¹⁶ Os artigos corrigidos por pares são aqueles submetidos ao escrutínio de mais de um especialista com formação equivalente ou superior a do(s) autor(es).

¹⁷ O qualis é a classificação de “qualidade” de uma revista. Atualizado anualmente, é determinado com base em critérios definidos pela CAPES como: exemplares circulantes, número de bases de dados em que está indexado, número de instituições que publicam na revista, entre outros. Essa classificação é dividida em oito níveis por ordem de qualidade (A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C), sendo o qualis um sistema brasileiro de avaliação de periódicos, mantido pela CAPES, que analisa e classifica os meios de divulgação das produções intelectuais de pós-graduação, tanto no âmbito nacional quanto internacional.

Não obstante, nosso intuito era verificar a relevância do nosso problema e do nosso tema de pesquisa, para tanto, não tínhamos interesse em fazer uso de artigos, mas sim dissertações.

Então, qual a intenção de se investigar o qualis das revistas onde os artigos foram publicados?

A escolha pela busca do qualis das revistas onde os artigos foram publicados, ocorreu pela necessidade de se obter um referencial teórico maior, tendo em vista um quantitativo tão pequeno de artigos relacionados ao nosso tema de pesquisa - barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil.

Após essa investigação, procuramos pelos trabalhos que originaram cada artigo, nas plataformas de periódicos das Universidades onde foram realizadas as pesquisas, encontramos então três dissertações, uma tese e um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Os cinco artigos selecionados foram organizados em um quadro, com o título do trabalho, autor, ano de publicação do artigo e qualis da revista em que foi publicado.

Após com a realização das buscas pelos trabalhos que deram origem a cada artigo, no mesmo quadro, acrescentamos o tipo do trabalho que originou o artigo, se era TCC ou dissertação ou tese, título do trabalho, ano de defesa e a instituição de ensino onde havia sido realizada a pesquisa. Criamos então um grande quadro, pois, caso não fosse possível localizar outros trabalhos relacionados ao nosso tema, já estariam os artigos selecionados e organizados para fundamentação teórica da pesquisa.

Quadro 3- Descrição dos artigos, encontrados na plataforma da Capes, e das pesquisas que se originam.

Autor	Título do artigo	Ano artigo	Qualis	Título da pesquisa	Tipo de pesquisa	Ano defesa	Origem ¹⁸
Emellyne L. M. D. Lemos	Inclusão de crianças autistas: Um estudo sobre interações sociais no contexto escolar.	2014	A2	Inclusão de crianças autistas: Um estudo sobre interação sociais no contexto escolar.	Dissertação	2012	UFPB
Michele A. Santos	Representações sociais de professores sobre o autismo infantil.	2012	A2	Entre o familiar e o estranho: Representações sociais de professores sobre o autismo infantil.	Dissertação	2009	UFP
Claudia Sanini	Autismo e inclusão na Educação Infantil: Crenças e autoeficácia da educadora.	2015	A2	Autismo e inclusão na Educação Infantil: Um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora.	Dissertação	2011	UFRGS
Maria Helena S. Luz	Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: Desafios à prática docente.	2017	A1	Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: Desafio à prática docente.	TCC	2014	UCB
Débora R. P. Nunes	Autismo: a Educação Infantil como cenário de intervenção.	2014	A1	Aumentando o uso de sistemas de comunicação aumentativa de crianças com autismo através de estratégias de ensino Naturalísticas implementadas por carregador.	Tese	2006	FSC

Fonte: Autora (2019).

¹⁸ Cada sigla correspondem a instituição de ensino onde cada pesquisa foi realizada. Sendo as seguintes instituições: UFPB- Universidade Federal da Paraíba; UFP- Universidade Federal de Pernambuco; UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UCB- Universidade Católica de Brasília; e FSC- Florida Southern College.

Todavia, nossa intenção era compreender a relevância do nosso problema e do nosso tema de pesquisa, à luz das pesquisas já realizadas, verificando sua validade ou possíveis contribuições para área da pesquisa em educação, então, optamos por separar, para posterior análise, somente as dissertações.

Na segunda etapa, centramos nossas buscas no portal Scielo. Porém, encontramos apenas um artigo, dentre todas as combinações de descritores, que não tinham relação com nosso tema de pesquisa, pois ao lermos título e resumo, percebemos que tratava da inclusão de sujeitos com TEA por meio de um olhar clínico ligado a área da psicologia, centrado no transtorno, não no sujeito, o que vai de encontro com nosso tema de pesquisa que busca identificar as barreiras atitudinais à inclusão de estudantes com TEA, compreendendo que, muito mais que o transtorno, são sujeitos, com vivências, com sonhos, com opinião, com sentimentos, e não apenas com singulares impostas pelo TEA.

Dando continuidade a busca, utilizamos a plataforma Google acadêmico, onde encontramos trinta dissertações, com a seguinte combinação de descritores: “dissertações” “autismo” “educação+infantil” “barreiras” “inclusão”. Dentre essas trinta, apenas duas mencionavam a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e nenhuma tratava das barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com o transtorno.

As outras vinte e oito dissertações encontradas, em sua maioria, tratavam de outras deficiências ou de outros níveis da Educação Básica ou centravam-se na parte clínica do TEA. Lemos o título, o resumo e as palavras-chave dos trinta trabalhos para realização dessa seleção.

As buscas realizadas nas três plataformas, possibilitaram um total de cinco dissertações¹⁹. Como forma de selecionarmos as mais relevantes de acordo com nosso tema de pesquisa lemos introdução, metodologia e fundamentação teórica das cinco, ficando ao fim com somente três dissertações, pois, após leitura mais aprofundada, percebemos que as outras se relacionavam com diagnóstico e terapia

¹⁹ Dentre as dissertações selecionadas três foram encontradas no portal da CAPES e duas no Google Acadêmico.

de estudantes com TEA estando diretamente ligadas a grande área e área específica da psicologia, sem vínculo com a área da educação.

As três dissertações selecionadas, ao fim das buscas, foram lidas na íntegra e sistematizadas em um grande quadro, organizadas a seguir.

Quadro 4- Detalhamento das dissertações

Título	Entre o Familiar e o estranho: Representações sociais de professores sobre o autismo infantil.	A intervenção do professor na inclusão de crianças com Perturbação do Espectro Autismo na Educação Infantil	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.
Ano	2009	2017	2017
Contextos explicitados	Escola Especial da rede pública municipal-Recife.	Escola Privada no município de Foz do Iguaçu.	Escola privada de Educação Infantil
Gênero	Dissertação	Dissertação	Dissertação
Área	Psicologia	Educação	Educação
Autor(es)	Michele Santos Araujo	Taciana Lunardi	Vanessa Nicolau Freitas dos Santos
Instituições	Universidade Federal de Pernambuco- UFP	Universidade Fernando Pessoa	Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE
Problema de pesquisa	As ideias de senso comum que circulam entre os professores a respeito do autismo infantil.	Dificuldades encontradas na inclusão de alunos autistas e as abordagens utilizadas pelos educadores para inseri-los no contexto escolar e propiciar a aprendizagem dos mesmos.	Se a criança com TEA estabelece ou não relações de apego, com quais parceiros e como essas relações são construídas no ambiente escolar da Educação Infantil.
Metodologia	Teoria das representações	Abordagem qualitativa; tipo estudo de caso.	Abordagem qualitativa; tipo estudo de caso.
Principais autores trazidos na fundamentação	Willem Doise, Jodelet (estudos sobre alteridade), Leboyer, Morant e Rose, Adlam, Cavalcanti e Rocha.	Kanner, Ferrari, Tustin, Whitman, Budel e Meier, Chiote, Bosa, Cunha, Vygotsky.	Jonh Bowlby e Mary Ainsworth (teoria do apego); Vygotsky (teoria interacionista); Wallon (psicogênese); Rosita Carvalho e Mantoam (Educação Inclusiva).
Instrumentos para coleta de dados	Desenho-estória com tema, entrevista não estruturada (ambos realizados com os professores da escola).	Entrevista semi-estruturada.	Observação, registros de vídeos (realizados em todos os momentos presentes na rotina de aula).
Palavras-chave	Representações sociais, autismo infantil, professores, alteridade.	Autismo, inclusão, professor, Educação Infantil.	Autismo, apego, inclusão, Educação Infantil.

Fonte: Autora (2019).

Ao analisarmos integralmente o *corpus* de cada dissertação, buscamos compreender qual o objetivo da pesquisa de cada autor, suas contribuições para área e a quais conclusões chegaram ao final da pesquisa, nos possibilitando verificar a relevância e/ou validade do nosso tema de pesquisa, identificando o que vêm sendo estudado por diferentes pesquisadores das mais diversificadas áreas, por uma lacuna, ainda não investigada, entre essas pesquisas. Para tanto, realizamos a análise reflexiva das três dissertações, descritas no quadro 4.

A primeira dissertação, “Entre o Familiar e o estranho: Representações sociais de professores sobre o autismo infantil” trouxe para o campo da pesquisa o seguinte questionamento: Quais as ideias de senso comum que circulam entre os professores a respeito do autismo infantil?

Utilizando como metodologia a teoria das representações, Araújo (2009) buscou, por meio da análise dos desenhos realizados pelos professores, compreender qual a visão desses sujeitos sobre o estudante com TEA e se a forma como veem esses estudantes pode influenciar no trabalho realizado em sala de aula.

Para tanto, com base na análise dos dados coletados, Araújo (2009) constatou que os professores, na representação do “outro” com autismo, ora o aproximava do mundo humano “normal” ora o distanciava, sendo que os professores que trabalhavam com esses estudantes é que relataram sensação de estranheza. Concluindo que, caso se sobrepuja o estranhamento a possível empatia, qualquer trabalho educativo torna-se inviável, pois é preciso que se suponha a existência de “outro” que partilha da condição humana, para poder se perceber o estudante com TEA em sua totalidade, como alguém dotado de saberes e dificuldades, portanto capaz de aprender e produzir conhecimentos.

Araújo (2009) ao discutir um assunto ainda visto como “tabu” no meio educacional, como os pré conceitos “criados” pelos professores sobre algo que lhes é ainda desconhecido, buscou compreender quais as concepções dos professores sobre o estudante com TEA, discutindo sobre as representações dos docentes sobre o “outro” autista, que algumas vezes é leiga e outras vezes “mística”, evidenciadas pela ausência de informação sobre o transtorno ou por preconceitos inerentes aos

seres humanos quando se deparam com algo que lhes é “estranho”, “estrangeiro”, fazendo uso do, já gasto, discurso “-Não tenho formação para isso!”, como forma de justificar suas ações ou limitações para realização do trabalho com esse estudante.

Vale destacar que em momento algum estamos tecendo julgamentos a respeito dos sentimentos ou anseios dos professores, contudo Araújo (2009) mostra o quão emergente e necessário são as discussões sobre o estranhamento que se sobrepõe à empatia e faz com que emerjam barreiras que inviabilizam a inclusão e/ou aprendizagem dos estudantes com TEA.

Contrastando com essa pesquisa, a dissertação denominada “A intervenção do professor na inclusão de crianças com Perturbação do Espectro Autismo na Educação Infantil”, investigou, a partir de um estudo de caso, as dificuldades encontradas durante o processo de inclusão de estudantes com TEA e quais as abordagens utilizadas pelos professores de uma determinada escola para incluir esses estudantes no contexto escolar (LUNARDI, 2017).

A partir da análise dos dados coletados na pesquisa, Lunardi (2017) identificou que a maior dificuldade sentida pelos professores era devido à falta de formação inicial ou continuada na área de educação especial inclusiva, mas que apesar desse sentimento de “insegurança”, ocasionado pela ausência de formação específica, os professores mostraram-se receptivos com os estudantes com TEA, relatando conseguirem perceber avanços pedagógicos nos estudantes a partir das metodologias que utilizam.

Podemos perceber que contrapondo Araújo (2009), que constatou que a visão dos professores sobre os estudantes com TEA, ocasionada pela falta de conhecimento sobre o transtorno, pode influenciar de forma negativa seu fazer docente, vindo a prejudicar o processo de aprendizagem desses estudantes, Lunardi (2017) verificou que apesar da falta de formação, o grupo de professores, objeto do seu estudo de caso, mostrou-se disposto a criar meios para inclusão e aprendizagem dos estudantes com TEA, possibilitando-nos concluir que para realizar-se um bom trabalho basta apenas o professor despir-se dos seus “medos” e dos estereótipos de estudante “ideal”.

A terceira e última dissertação “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”, investigou, por meio de estudo de caso, se um estudante com TEA da Educação Infantil estabelece relação de apego, como essa relação era construída e com quais parceiros (SANTOS, 2017).

Partindo dessa investigação, Santos (2017) concluiu que o estabelecimento da relação de apego pode vir a favorecer a inclusão de estudantes com TEA, mas, com base na análise dos dados coletados, não existe relação direta entre a construção de relação de apego com a inclusão desse estudante, fato comprovado pela relação sócioafetiva entre o estudante, sujeito do caso, e as professoras, comum - titular da turma - e especializada - responsável pelos atendimentos realizados na sala de Atendimento Educacional Especializado (A. E. E.), que apesar de não configurar relação de apego devido à ausência de elementos como a frequência de troca carinho ou da procura pela presença das professoras, a relação entre o estudante e professoras evidenciava clima emocional positivo e acolhedor.

Portanto, Araújo (2009), Lunardi (2017) e Santos (2017), apesar de terem temas, objetivos, metodologia, sujeitos e campos de pesquisa diferentes em seus estudos, possuem dados que dialogam entre si.

Araújo (2009) observou que a compreensão do professor sobre seu estudante com TEA influenciará no seu trabalho, assim como na aprendizagem e inclusão desse estudante, de forma positiva ou negativa. Lunardi (2017) apesar de ter obtido dados diferentes, vai discutir sobre os anseios de um grupo de professores que não possui formação específica para trabalhar com estudante com TEA, mas que se mostra receptivo a inclusão desses estudantes, identificando progressos em suas aprendizagens a partir das metodologias que escolheram para desenvolver em sala de aula, e Santos (2017) constatou que apesar do estudante com TEA não ter evidenciado relação de apego com as professoras, ele conseguiu estabelecer relação socioafetiva que lhe proporcionou a segurança necessária para sua inclusão e aprendizagem.

Sendo assim, apesar de não ter conexão direta com nosso problema de pesquisa, Araújo (2009), Lunardi (2017) e Santos (2017) trazem no corpus de suas

pesquisas, importantes contribuições ao tratar das relações de apego e empatia, existentes ou não, entre o professor e o estudante com TEA, discutindo como se dá a construção dessas relações e quais as influências que podem ocorrer ou não no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, mesmo que de forma indireta, expõe algumas barreiras atitudinais evidenciadas durante o processo de inclusão e aprendizagem do estudante com TEA.

Os resultados e conclusões dessas três pesquisas servirão como suporte teórico para as discussões acerca das barreiras atitudinais que podem ser ou não identificadas durante o processo de inclusão de estudantes com autismo na Educação Infantil e como as questões de relação de afeto, alteridade e socioafetividade entre os professores e os estudantes com TEA podem auxiliar na eliminação dessas barreiras.

Ao final desse minucioso trabalho de busca, seleção e organização de artigos e dissertações, foi possível verificar a relevância tanto dos nossos problemas, quanto do nosso tema de pesquisa para o campo acadêmico, no que concerne às barreiras atitudinais, ainda pouco discutidas no âmbito das pesquisas, visto que utilizamos três plataformas de buscas e em nenhuma delas foi possível encontrar dissertações que tratassem desse tema, apenas um artigo gerado a partir de um recorte de um TCC (presente no quadro 3).

No entanto, pesquisas relacionadas ao TEA e a inclusão de estudantes com esse transtorno mostram-se crescentes nos últimos anos, todavia, a maioria parte do âmbito clínico, sendo originadas na área da psicologia. Quando se trata do TEA ligado a parte educacional, encontramos um quantitativo menor, principalmente relacionados a Educação Infantil, etapa da Educação Básica que recentemente está sendo percebida e compreendida como uma das etapas de maior influência no desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.

Concluimos então, o quão pertinente e necessária se faz nossa pesquisa, que terá um olhar centrado na investigação das barreiras atitudinais que podem ou não ser evidenciadas na inclusão de estudantes com TEA na Educação Infantil, trazendo para o campo da pesquisa assuntos ainda carentes de discussão no âmbito acadêmico da área da educação.

Até o final do ano de 2018, não encontramos estudos que tratassem sobre as barreiras atitudinais, tema que atualmente se evidencia tão necessário para que possamos compreender o quão tênue e “ingênuo” podem ser os processos de exclusão, que se escondem atrás de discursos “preocupados” com o estudante com TEA incluído, como: “-Ele (a) nunca fica perto de mim ou dos colegas porque não gosta, então deixo ele (a) durante a aula naquele cantinho sozinho, ele(a) prefere”; “-Eu não dou as atividades para ele (a) fazer porque não vai conseguir”; “-Me preocupo com ele (a), por isso acho que seria melhor os pais procurarem outra escola que saiba como trabalhar, aqui não é o lugar adequado”.

Discursos como esses são apenas alguns que em nossa trajetória profissional acabamos por ouvir, pautados num discurso social que naturaliza a segregação do que é diferente ou que não se encaixa nos padrões normatizados ou desconhecidos, mostrando que apesar das muitas conquistas no campo da Educação Inclusiva, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que um dia essas barreiras sejam desconstruídas/ superadas.

Sendo assim, verificada a importância/relevância do nosso tema de pesquisa, estruturamos a metodologia que norteará esta investigação, para tanto, no próximo capítulo, iremos discorrer sobre os objetivos de pesquisa, tipo de metodologia, instrumentos para coleta de dados, sujeitos participantes, campo de investigação e cronograma de pesquisa, estabelecendo quais os caminhos escolhidos para realização desta investigação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO.

Neste capítulo iremos discorrer sobre os desdobramentos metodológicos da pesquisa-ação, descrevendo os instrumentos e técnica para produção de dados utilizados, os sujeitos participantes, o contexto de pesquisa, as ações de intervenção realizadas, a metodologia de análise de dados aplicada e o cronograma com as etapas de desenvolvimento.

3.1 Meandros da pesquisa: “Passo a teus olhos como cem mil outras pesquisas, mas se te cativar, para ti, serei única”.

Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas se tu me cativas nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo. Disse a raposa ao Pequeno Príncipe (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p.68).

Ao refletirmos sobre esse excerto do livro “O Pequeno Príncipe” (SAINT-EXUPÉRY, 2015), podemos compreender o quão significativa deve ser a pesquisa, para que possa “cativar” seus participantes, pesquisadores e sujeitos participantes, por isso, primeiramente buscamos verificar quais os trabalhos de dissertação que já haviam abordado o respectivo tema, como forma de compreender qual sua pertinência e validade para o campo acadêmico de pesquisa, para tanto realizamos a revisão de literatura, descrita no subcapítulo 2.6.

Com o propósito de “cativar”, este capítulo apresenta os caminhos percorridos para construção da pesquisa, os objetivos, a escolha metodológica, os procedimentos para coleta e análise de dados, os sujeitos participantes e o campo de investigação, discutindo sobre as barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil.

Pensando no tema de pesquisa, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, pois seus pressupostos são arraigados na concepção de que para poder se compreender fenômenos sociais é necessário o engajamento prolongado do

pesquisador no contexto investigado, mediante a utilização de diferentes fontes de dados, que devem ser triangulados e analisados por diferentes ângulos, neutralidade do sujeito pesquisador, ações e opiniões dos sujeitos participantes e “olhar contextualizado” do pesquisador que ao emergir no seu campo de pesquisa, produziu dados e os compreendeu dentro da sua realidade. Partindo dessa compreensão Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) estabeleceram cinco características que definem a abordagem qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Pautadas nessas cinco características escolhemos a pesquisa qualitativa, com o objetivo de investigar as barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil e quais estratégias têm sido utilizadas pelos profissionais da educação, com vistas a superá-las.

Para sua operacionalização estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Mapear os estudantes com TEA matriculados na rede municipal de Educação Infantil no município de Bagé;
- b) Verificar a existência e tipo de barreiras atitudinais na inclusão de estudantes com TEA no contexto de sala de aula, a partir da sua relação com os profissionais da área da educação;
- c) Analisar e identificar possíveis estratégias para superação de barreiras utilizadas pelos profissionais da área da educação;
- d) Refletir sobre os conceitos de TEA, inclusão na Educação Infantil e barreiras atitudinais, junto ao grupo de professoras e atendentes, e de forma colaborativa planejar estratégias para superação dessas barreiras no contexto de sala de aula.

Portanto, com o intuito de operacionalizarmos esses objetivos, como alicerce teórico metodológico, optamos pela pesquisa-ação, por ser de caráter social com base empírica, concebida e realizada com a intenção de se resolver um problema coletivo no qual pesquisador e participantes representativos da situação problema estão envolvidos de modo participativo (THIOLLENT, 2011).

“O pesquisador em pesquisa-ação é implicado no processo de transformação social” (DIONNE, 2007, p. 35), por ser um modo de intervenção e ação e não somente de pesquisa, possibilitando a criação de espaços para construção dialógica de conhecimentos e resolução de situações conflituosas, de forma cooperativa.

Dionne (2007) menciona que as dinâmicas entre pesquisa e ação transformam a relação pesquisador e participantes, por meio da construção e partilha de saberes que ocorre em relações de convivência, oportunizando ao pesquisador coletar conhecimentos derivados da ação e aos participantes contribuir de forma direta para produção de conhecimentos, criando-se uma convivência “atípica” onde o pesquisador implica-se na ação e o participante na reflexão.

Essa metodologia nos ensejou, enquanto pesquisadoras não pertencentes ao contexto de pesquisa, maior aproximação, possibilitando-nos compreender a partir de vivências as situações problema enfrentadas pelos participantes da pesquisa, estabelecendo o vínculo de confiança necessário para que a construção de saberes e resolução de problemas fossem realizadas de forma participativa, ou seja, ao pesquisador, sujeito alheio à comunidade, agir nesse contexto e aos participantes refletir acerca da prática cotidiana. Faz-se necessário esclarecermos que conceituamos esta pesquisa como pesquisa-ação pelas intervenções e discussões realizadas no grupo focal, organizadas a partir das observações e instrumentos de produção de dados, com enfoque na problematização de temáticas e elaboração de estratégias que possam modificar as ações dos sujeitos e/ou contexto de pesquisa.

Sendo assim, a pesquisa-ação se diferencia da pesquisa tradicional, pelo seu caráter pragmático e participativo, proporcionando ao pesquisador estreita relação com o contexto de pesquisa e aos participantes momentos de reflexão sobre suas práticas, para que de forma mútua e cooperativa possam operacionalizar

intervenções e tomada de decisões coletivas com vistas à modificação de uma situação precisa.

Conforme abordagem de Dionne (2007), a pesquisa-ação se caracteriza como uma intervenção em quatro tempos²⁰:

1° tempo: Identificação- Identificação das situações iniciais.

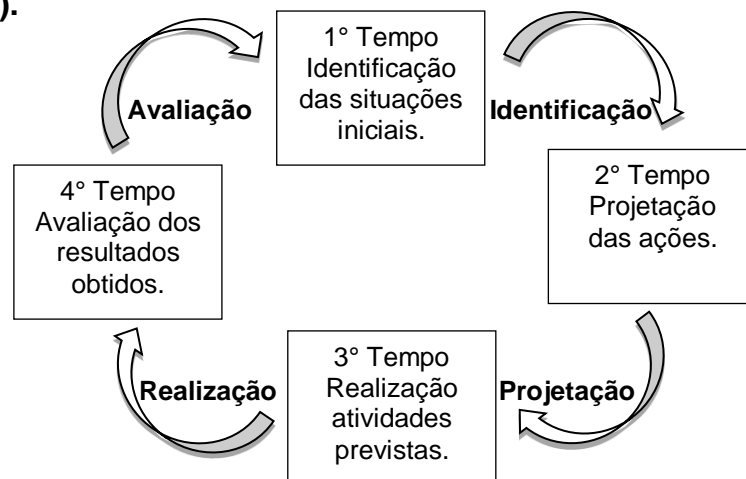
2° tempo: Projetação-Projetação das ações.

3° tempo: Realização- Realização das atividades.

4° tempo: Avaliação- Avaliação dos resultados obtidos.

Para tanto, organizamos um fluxograma para ilustrar os movimentos realizados durante o processo de pesquisa-ação, contínuo e sistematizado. A seguir a ilustração do fluxograma com o ciclo de intervenção de uma pesquisa-ação, de acordo com Dionne (2007).

Figura 1- Fluxograma com o ciclo de intervenção de uma pesquisa-ação (DIONNE, 2007).



Fonte: Autora (2019).

²⁰ Dionne (2007) denomina como fases da pesquisa-ação, mas preferimos denominar de “tempos” da pesquisa-ação, pois compreendemos este tipo de pesquisa como um *continuum*, com períodos de duração relativos no qual os eventos se sucedem, podendo haver mudanças no cronograma de pesquisa, como fluxo contínuo passível de modificações, para tanto optamos por trocar a palavra fase por tempo.

No primeiro tempo definido como o escopo da pesquisa-ação, deve ser mapeada e identificada a situação onde se pretende realizar as intervenções assegurando a colaboração dos diversos envolvidos neste processo.

Por isso, realizamos o mapeamento das escolas municipais de Educação Infantil de Bagé- RS, junto a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com o propósito de identificarmos quais as escolas com estudantes com TEA incluídos e selecionarmos aquela com o maior número de estudantes incluídos com o transtorno. Esse contato inicial nos possibilitou, mesmo que brevemente, a compreensão do contexto de pesquisa tanto no âmbito macro, relação de estudantes com TEA incluídos nas escolas de Educação Infantil municipais, quanto no micro, relação dos estudantes com TEA incluídos na escola onde a investigação seria realizada, nos possibilitando descortinar trajetórias ainda não vislumbradas que contribuíram para reflexão e edificação da presente pesquisa.

O primeiro tempo compreendeu a Identificação das situações iniciais, desdobrando-se em três etapas A, B e C:

A etapa A foi definida pela **descrição das situações iniciais e contrato**, tendo como objetivo estabelecer relação de parceria com os diversos participantes. Esta etapa dividiu-se em quatro operações maiores, que foram executadas: 1 - Partilhar um primeiro diagnóstico geral sobre a situação; 2 - Identificar os principais recursos disponíveis; 3 - Examinar sucintamente certas possibilidades de intervenção e 4 - Estabelecer o contrato de pesquisa.

Nessa primeira etapa, conforme as operações 1, 2, 3 e 4, formulamos, inicialmente, nossa proposta de pesquisa-ação, após, realizamos a construção da revisão de literatura para compreendermos qual a pertinência desta pesquisa para o campo acadêmico e entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Bagé- RS, firmando contrato para realização da pesquisa.

Na etapa B, realizamos a formulação do problema e dos problemas principais, com vistas à identificação sistemática da situação inicial, o que nos possibilitou a formulação do problema de pesquisa, a partir da elaboração das hipóteses de pesquisa e de ação. Essa etapa constituiu-se de três operações de cunho exploratório, consideradas as primeiras tarefas da pesquisa-ação de onde se

originaram as etapas subsequentes: 5 – Realizar uma exploração sistemática da situação problemática; 6 – Esboçar explicações gerais das causas e consequências; e 7 – Sensibilizar os futuros parceiros para as hipóteses explicativas.

Durante a etapa B, definimos nosso tema de pesquisa, barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil, tendo como base os dados produzidos ao longo da etapa A.

Na sequência, a etapa C, pautou-se na **construção da problemática da situação na perspectiva da pesquisa e da ação**, nessa última etapa, do primeiro tempo, o procedimento de pesquisa-ação tornou-se mais estratégico e específico. As etapas anteriores proporcionaram imersão e sensibilização dos pesquisadores e dos participantes, com relação à situação inicial, possibilitando pensar coletivamente as mudanças necessárias. “Aqui é o momento-chave do procedimento, se não quisermos isolar a pesquisa da ação, nem a ação da pesquisa” (DIONNE, 2007, p. 96), ambas alicerçadas à problemática.

Para efetivação dessa etapa duas operações foram necessárias: 8 – Tomar decisões no quadro geral da pesquisa e da ação e 9 – Chegar a um entendimento sobre as prioridades de pesquisa e de ação. Por isso, julgamos, essa, uma das mais importantes etapas, pois foi quando delimitamos a problemática da presente pesquisa.

Figura 2- Síntese do 1º tempo da pesquisa-ação (DIONNE, 2007)

Identificação das situações iniciais
<p>a. Descrição das situações iniciais e contrato</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Partilhar um primeiro diagnóstico geral da situação. 2. Identificar os principais recursos disponíveis. 3. Examinar sucintamente certas possibilidades de intervenção. 4. Estabelecer o contrato de pesquisa-ação.
<p>b. Formulação do problema ou dos problemas principais</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Realizar uma exploração sistemática da situação. 6. Esboçar explicações gerais das causas e consequências. 7. Sensibilizar os futuros parceiros para as hipóteses explicativas.
<p>c. Construção da problemática da situação na perspectiva da pesquisa e da ação</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Tomar decisões no quadro geral da pesquisa e da ação. 9. Chegar a um entendimento sobre as prioridades de pesquisa e ação.

Fonte: Dionne (2007, p. 88).

O segundo tempo foi organizado de modo a facilitar a definição dos objetivos e estratégias de pesquisa e de ação. Aqui projetamos as soluções, ou seja, ações suscetíveis a modificar a situação inicial, portanto elaboramos os objetivos desta pesquisa-ação e planejamos as operações futuras. Denominado de **Projeção da pesquisa e da ação**, divide-se em quatro etapas D, E, F e G:

A primeira etapa do segundo tempo, definida como D, teve como objetivo a **elaboração das hipóteses de soluções**. Após, nós estabelecermos as prioridades de pesquisa e de ação, estruturamos, mediante levantamento, possíveis soluções, constituindo marco referencial que delimitou a fronteira entre a pesquisa e a intervenção.

Para concretização dessa etapa contamos com duas operações: 10- Definir os resultados esperados (situação de chegada desejada). Ou seja, concluído o diagnóstico da situação inicial pensamos na nova situação, a qual temos pretensão de chegar; e 11- Fazermos um levantamento de possíveis soluções, tendo em perspectiva a definição do objeto definitivo de pesquisa. Aqui se localiza o marco de encontro entre ação e projeção de hipóteses de soluções, que são construídas de

forma coletiva pelos pesquisadores e participantes. Portanto, nesta etapa nós utilizamos o instrumento rubrica, para nos auxiliar a definir nosso objeto de pesquisa, assim como campo e sujeitos participantes da pesquisa-ação e realizamos sessões de leitura, para construção e aprofundamento de referencial teórico.

Na etapa E, foi realizada a **definição dos objetivos da pesquisa-ação**, isto é, a elaboração de questão a ser resolvida mediante aquisição de conhecimentos válidos para encontrar resposta, resultando na projeção da situação almejada, alcançada por meio de operações que buscaram: 12 - Determinar as prioridades da ação; 13 - Definir os objetivos da pesquisa; 14 - Especificar os objetivos da pesquisa-ação e 15 - Especificar as modalidades de funcionamento da equipe de pesquisa-ação.

Nesta pesquisa. a ação, do pesquisador e dos participantes, pautou-se no objetivo de investigar as barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil e quais estratégias têm sido utilizadas pelos profissionais da educação, com vistas a superá-las, para operacionalização deste objetivo realizamos reunião de estudos e leituras para definição dos objetivos específicos.

Na sequência, a etapa F teve como propósito a **construção de um plano da ação (planejamento)**, momento em que definimos a projeção das ações (prioridades das ações e objetivos de pesquisa) e operacionalizamos as etapas a serem cumpridas, com intuito de atingir os objetivos definidos, planejando as ações a serem empreendidas. Compreendendo assim as seguintes operações: 16 - Definir as principais estratégias a empregar; 17 - especificar as atividades a serem realizadas; e 18 - Inserir as operações no cronograma de realizações, com prazo.

Ao longo dessa etapa, elaboramos a estruturação da metodologia da pesquisa-ação, segundo os pressupostos de Dionne (2007), construindo o cronograma com as ações a serem realizadas e delimitando os prazos para realização de cada ação, dando origem a Tabela 7.

Na etapa G, organizamos a **instrumentação e critérios de avaliação da pesquisa-ação**. Estabelecemos os instrumentos de investigação com vistas à avaliação de determinada atividade, contando com as seguintes operacionalizações:

19 - Construir os instrumentos para a coleta de dados da pesquisa-ação; 20 - Prever os critérios de avaliação do conjunto da pesquisa-ação e 21 - Fazer estimativas quanto ao fluxo de realização da pesquisa. Durante essa etapa definimos nossos instrumentos para produção de dados (Quadro 5), com base em Marconi e Lakatos (2003).

Os dados produzidos a partir desses instrumentos foram analisados e, após, organizou-se a ação diagnóstica que norteou a elaboração das ações que foram realizadas no terceiro e quarto tempo da pesquisa-ação. Organizamos, a seguir, um quadro com a sistematização das ações diagnósticas realizadas.

Quadro 5- Sistematização das ações diagnósticas realizadas.

Operacionalizações	Instrumentos
19 - Construir os instrumentos para a coleta de dados da pesquisa-ação	Entrevista estruturada, questionário aberto e observação com registro em diário de pesquisa.
20 - Prever os critérios de avaliação do conjunto da pesquisa-ação	Organização e categorização dos questionários, análise reflexiva das notas de campo e da entrevista.
21 - Fazer estimativas quanto ao fluxo de realização da pesquisa	Sistematização em tabelas as respostas dos profissionais da educação participantes, em formato de texto a análise das notas de campo e de forma discursiva os dados analisados da entrevista.

Fonte: Adaptado de Dionne (2007); Marconi e Lakatos (2003).

Figura 3- Síntese do 2º tempo da pesquisa-ação (DIONNE, 2007).

Projetação da pesquisa e da ação
<p>d. Elaboração das hipóteses de soluções</p> <p>10. Definir os resultados esperados (situação de chegada desejada).</p> <p>11. Fazer um levantamento de possíveis soluções.</p>
<p>e. definição dos objetivos do projeto da pesquisa-ação</p> <p>12. Determinar as prioridades da ação.</p> <p>13. Definir os objetivos a pesquisa.</p> <p>14. Especificar os objetivos gerais do projeto de pesquisa-ação.</p> <p>15. Especificar as modalidades de funcionamento da equipe de pesquisa-ação.</p>
<p>f. Construção de um plano de ação (planejamento)</p> <p>16. Definir as principais estratégias e empregar.</p> <p>17. Especificar as atividades a serem realizadas.</p> <p>18. Inserir as operações no cronograma de realizações com prazos.</p>
<p>g. Instrumentação e critérios de avaliação da pesquisa-ação</p> <p>19. Construir os instrumentos para a coleta de dados da pesquisa-ação.</p> <p>20. Prever os critérios de avaliação do conjunto da pesquisa-ação.</p> <p>21. Fazer estimativas quanto ao fluxo de realização do projeto.</p>

Fonte: Dionne (2007, p. 98).

No terceiro tempo, denominado **Realização das atividades previstas para pesquisa-ação**, os elementos “chave” para dar prosseguimento à pesquisa já estão organizados: identificação, projeção e planejamento. Nesse momento implementamos a pesquisa-ação com todos os participantes, partindo de três etapas H, I e J:

Na etapa H, realizou-se **a implementação da intervenção da pesquisa-ação**. Trata-se do desdobramento da ação, de como foram efetuadas as intervenções, contando com as seguintes operações: 22-Praticar ensaios na realização da pesquisa (papéis e mandatos).

Nessa operação, técnicas de trabalho em grupo são relevantes, exigindo apoio, sensibilidade e atenção às pessoas durante a realização das atividades, conseguindo gerir possíveis resistências. Por isso, optamos pela utilização da técnica de grupo focal (GATTI, 2005), para que, de forma conjunta, pesquisadores e sujeitos participantes pudessem refletir sobre os conceitos de TEA, inclusão na Educação Infantil e barreiras atitudinais e de forma colaborativa pensar em estratégias para superação dessas barreiras no contexto de sala de aula, discutindo acerca dos temas centrais da pesquisa.

A atividade da etapa I, **execução participante das atividades**, corrobora com o conceito acima descrito ao enfatizar a importância da execução das atividades de forma colaborativa, envolvendo de forma ativa todos os participantes da pesquisa-ação. Sua execução restringiu-se às operações 23, referente a ações de organização e coordenação das atividades, por parte do pesquisador, aos participantes da pesquisa-ação, e a 24, que diz respeito à implementação das atividades de pesquisa e estratégias de intervenção. Sendo esta uma das mais longas, na qual foram realizadas as observações nas turmas com estudantes com TEA incluídos, e os encontros do grupo focal.

O propósito da etapa J é a realização de **avaliação contínua**, presente em todo o processo de intervenção da pesquisa-ação, possui uma única operação a 25, que visa à avaliação contínua das atividades por parte de todos, pesquisador e participantes. Por isso, a cada encontro do grupo focal, um participante registrou no diário de bordo do grupo as reflexões elaboradas a respeito dos temas discutidos e ao final de cada encontro a pesquisadora principal - que atuou como mediadora dos encontros - realizava análise reflexiva do encontro em seu diário de bordo para, com base nela, reestruturar, quando necessário, junto às demais pesquisadoras, o encontro subsequente, através da elaboração de estratégias que favorecessem e incentivassem a participação do grupo.

Figura 4- Síntese do terceiro tempo da pesquisa-ação (DIONNE, 2007)

Realização das atividades previstas na pesquisa-ação
h. Implementação da intervenção da pesquisa-ação 22. Praticar ensaios na realização do projeto (papéis e mandatos).
i. Execução participante das atividades 23. Organizar e coordenar as atividades. 24. Implementação as atividades de pesquisa e de ação.
j. Avaliação contínua 25. Avaliar continuamente as atividades.

Fonte: Dionne (2007, p. 110).

O quarto e último tempo, **Avaliação dos resultados obtidos**, centrou-se na análise e na avaliação final da operação no que tange aos objetivos, permitindo-se

conhecer os resultados obtidos acerca da mudança almejada. Este se dividiu em quatro etapas K, L, M e N:

Na **análise dos resultados da pesquisa** - etapa K - conduzimos a análise dos dados produzidos, a partir de fatos, tomadas de posição e gestos significativos, emergentes das diversas operações realizadas ao longo da intervenção, com a intenção de processá-los e analisá-los com base nas seguintes operações: 26. Processamento das informações coletadas 27. Análise conjunta dos resultados da pesquisa e da ação e 28. Redação do relatório de pesquisa.

A seguir na etapa L realizamos a **difusão dos resultados**, que consiste na divulgação dos resultados obtidos a partir de relatórios e informações, utilizamos nesta etapa as operações: 29. Informar os parceiros acerca dos resultados e 30. Estabelecer caminhos para assegurar a continuidade.

Tendo em vista que a pesquisa-ação busca a solução de determinadas situações, no último encontro do grupo focal convidamos todos os participantes a participar de uma roda de conversa para reflexão e discussão sobre o trabalho desenvolvido.

Após, na etapa M, foi realizada a **avaliação final do processo e dos resultados**. Diferente da etapa L, esta buscou avaliar e comparar as situações iniciais e finais da pesquisa, visualizar e refletir acerca do caminho trilhado, desde a linha de partida a linha de chegada, por isso, contou-se com as seguintes operações: 31. Lembrar-se dos critérios de avaliação; 32. Escolher uma estratégia coletiva de avaliação e 33. Proceder à avaliação final (avaliação somativa).

Nessa etapa aplicamos um questionário semiaberto com os participantes da pesquisa-ação que integraram o grupo focal. O mesmo foi organizado, sistematizado e analisado junto com os dados coletados no primeiro questionário (2º tempo, etapa G), com o intuito de verificarmos quais as concepções dos profissionais da área da educação sobre os estudantes com TEA e seu processo de ensino antes e depois das intervenções.

Por fim, na etapa N, **realizamos a finalização e reativação da ação**. Nesta última etapa, diferente da anterior, foi possível a “saída” dos participantes do processo de pesquisa e apresenta as seguintes operações: 34. Decidir

conjuntamente acerca das ações a serem prosseguidas e 35. Ser capaz de sair do processo, se necessário.

Para tanto, foi preciso retornarmos aos objetivos e compromissos iniciais, nos adaptando às circunstâncias e retomando o documento orientador, facilitando assim sua ruptura. Realizamos então a análise final dos dados produzidos e finalizamos a pesquisa-ação.

Figura 5- Síntese do 4º tempo da pesquisa-ação (DIONNE, 2007)

Avaliação dos resultados alcançados
<p>k. Análise dos resultados da pesquisa</p> <p>26. Processamento das informações coletadas.</p> <p>27. Análise conjunta dos resultados da pesquisa e da ação.</p> <p>28. Redação do relatório de pesquisa.</p>
<p>l. Difusão dos resultados: informação relatórios</p> <p>29. Informar os parceiros acerca dos resultados</p> <p>30. Estabelecer caminhos para assegurar a continuidade.</p>
<p>m. Avaliação final do processo e dos resultados</p> <p>31. Lembrar-se dos critérios de avaliação.</p> <p>32. Escolher uma estratégia coletiva de avaliação.</p> <p>33. Proceder à avaliação final (avaliação somatória).</p>
<p>n. Finalização e reativação da ação</p> <p>34. Decidir conjuntamente acerca das ações a serem prosseguidas.</p> <p>35. Ser capaz de sair do processo, se necessário.</p>

Fonte: Dionne (2007, p. 115).

3.2 Sujeitos da pesquisa-ação:

Participaram da investigação: (i) a pesquisadora; (ii) as professoras das salas comum; e (iii) os atendentes. Ambos, propuseram-se a participar da pesquisa. Os critérios para seleção dos grupos participantes se basearam nas professoras e atendentes pertencentes ao quadro da escola, com ou sem estudantes com TEA incluídos em sala de aula, para que pudessem compartilhar suas experiências e juntos pensar os processos de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes, que não são fixos em uma turma e/ ou com um único professor e atendente, mas pertencentes à comunidade escolar. Para tanto, os participantes da pesquisa-ação restringiram-se a 01 pesquisadora, 12 professoras e 06 atendentes.

Quadro 6- Sujeitos participantes da pesquisa-ação.

Participantes²¹	Quantidade	Formação	Carga horária na escola
Pesquisadora	01	Superior	Conforme atividades da pesquisa.
Professoras	11	Superior	20h (manhã ou tarde)
	01	Curso Normal	40h (turno integral)
Atendentes	05	Superior	40h (turno integral)
	01	Ensino Médio	

Fonte: Autora (2019).

O grupo de professoras é constituído por 2 do berçário, 3 do maternal I, 4 do maternal II e 3 do pré I. As turmas de creche são todas de turno integral, porém, nem todas as professoras permanecem às 40 horas na escola, pois atuam em outras escolas. Portanto, no turno inverso, os estudantes ficam sob a responsabilidade do atendente da sala de aula, devido à falta de professores na rede de ensino.

Partindo dessa realidade, optamos por estender a pesquisa/intervenção ao grupo dos atendentes, primeiramente porque possuem formação superior na área da educação e pelo fato de exercerem a função da professora na sua ausência, interagindo e intervindo no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo incluídos. Para tanto, mostrou-se de suma importância compreender a visão desse grupo sobre: a inclusão, a função e importância da Educação Infantil, o Transtorno do Espectro do Autismo e as barreiras atitudinais. Refletindo sobre esses temas e (re)construindo conhecimentos de forma conjunta.

A sistematização das investigações e dinâmicas de intervenção é variável, sendo definidas conforme os turnos das professoras e disponibilidade de horários da escola.

²¹ Salientamos que o grupo aqui descrito não corresponde ao número total de profissionais que atuam na escola, mas de profissionais que confirmaram ter interesse em participar do grupo focal ao responderem o questionário 1, por isso, poderá ser percebida disparidade de número de sujeitos participantes que responderam o questionário 1 e de sujeitos participantes dos encontros do grupo focal, que aqui foram descritos.

3.3 Contexto de desenvolvimento da pesquisa:

O desenvolvimento da pesquisa deu-se no município de Bagé, localizado na região da campanha do estado do Rio Grande do Sul, distante 378 km da capital, Porto Alegre, e 60 km do Uruguai, fazendo divisa com Caçapava do Sul e Lavras do Sul, ao norte, Hulha Negra, Candiota e Pinheiro Machado, ao leste, Dom Pedrito, a oeste, e Aceguá - divisa com o Uruguai, ao sul, por esse motivo é “carinhosamente” conhecido pelo povo gaúcho como “Rainha da fronteira”.

Atualmente, o acervo público municipal está desenvolvendo um projeto de levantamento de dados sobre a história da educação do município, a partir das notícias publicadas no jornal Correio do Sul, com circulação de 1914 a 2008. Portanto, os dados referentes à história da Educação Infantil do município foram coletados nas reportagens do jornal Correio do Sul, a partir de 2000, e relatos da professora responsável pelo setor da Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC).

Conforme nos foi relatado, as instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos, denominadas creches, foram construídas na década de 1980 nas áreas periféricas da cidade devido à criação dos núcleos habitacionais, com o intuito de atender as famílias de baixa renda em que as mães precisavam trabalhar.

As creches, nesse período, eram vinculadas à Secretária Municipal de Assistência Social (SMAS) e tinham como principal objetivo o cuidado, portanto, as crianças eram atendidas por pessoas sem formação e/ou qualificação profissional e as instituições não tinham propostas relacionadas ao ensino ou a aprendizagem, destinadas somente ao cuidado com alimentação, higiene e saúde infantil. As primeiras creches surgiram em 1985 e foram construídas até o ano de 2000, chegando ao total de onze instituições.

Com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - como pode ser visto no subcapítulo 2.2, as creches passaram a fazer parte do sistema educacional nacional, assumindo o “status” de escolas direcionadas a educação das crianças, com o objetivo de articular o cuidar ao educar.

Todavia, de acordo com os jornais Correio do Sul de dezembro do ano 2000, o município de Bagé ainda mantinha as onze creches de cunho assistencial, vinculadas à SMAS, o único diferencial é que na década de 1990, passou a se exigir formação no Curso Normal (Magistério) às responsáveis das turmas, segundo relato da responsável pelo setor da Educação Infantil da SEMEC, que nesse período atuava como estagiária.

No início de 2001, as reportagens do jornal já relatavam mudanças com relação ao atendimento de crianças de zero a cinco anos, as creches foram transformadas em escolas, perdendo então o vínculo com a Secretaria Municipal de Assistência Social para vincular-se à Secretária Municipal de Educação (atual SEMEC).

Esse movimento de organização estrutural da Educação Infantil iniciou-se em âmbito nacional, após a promulgação da LDBEN de 1996, estendendo-se até o ano de 2001, portanto o município de Bagé, assim como os demais municípios do Brasil, passou por uma grande reformulação na estruturação do seu sistema de ensino, promovendo capacitação das professoras e reorganizando as estruturas, pedagógica, física e de materiais e recursos, das antigas creches, vindo há construir nos anos subsequentes, de 2001 a 2015, mais 13 escolas com o intuito de atender a demanda da população.

Atualmente, o município, após a promulgação da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que torna a pré-escola obrigatória, optou por implementar essa etapa da Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental, como forma de atender a população, em idade de pré-escolar e melhor organizar seu sistema de ensino.

De acordo com o último levantamento de 2019, há 24 escolas municipais de Educação Infantil – dessas, 18 atendem crianças de zero a cinco anos e 06 atendem somente crianças de zero a três anos, e 35 escolas municipais de Ensino Fundamental urbanas e 4 rurais- todas com pré-escola, direcionadas a crianças de quatro a cinco anos.

O município de Bagé inicia sua trajetória na implementação da Educação Especial no mesmo período - ano de 1985 - em que dá seus primeiros passos para

construção das instituições destinadas a crianças pequenas, com a criação das primeiras Classes Especiais.

Nesse mesmo ano, os professores receberam capacitação para trabalhar com estudantes com Deficiência Mental, oferecido pela Fundação de Amparo ao Deficiente do Estado do Rio Grande do Sul (FADERS), com um total de 360h, para que pudessem dar início ao trabalho nessas classes (TRINDADE, 2015).

As Classes Especiais foram implementadas com o propósito de atender os estudantes que não conseguiam aprender nas classes regulares²². Encaminhados, preponderantemente, por meio de pareceres clínicos.

Ainda que as Classes Especiais tenham sido implementadas dentro das escolas regulares, seu funcionamento pedagógico não era articulado à proposta geral da escola e seus estudantes, assim como os professores responsáveis por essas turmas permaneciam em espaços de convívio segregados do restante da comunidade escolar (TRINDADE, 2015).

As Classes Especiais perduraram por quase duas décadas, até o surgimento, no ano de 2003, da Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2 de 11 de setembro de 2001 - que instituiu as novas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. O Ministério da Educação por meio de sua Secretaria de Educação Especial, lança então um projeto plurianual de implementação da Educação Inclusiva nos municípios brasileiros, denominado “Educação Inclusiva: Direito à diversidade”, que tinha como foco propagar políticas públicas de Educação Inclusiva e apoio ao processo de implementação de sistemas educacionais inclusivos, a partir da Educação Infantil, como evidenciado no artigo 1º, parágrafo único, dessa resolução (BRASIL, 2001):

²² Classe regular era um termo utilizado no início da implementação das Classes Especiais como forma de distinguir as turmas dos estudantes com deficiência e/ ou necessidades educativas especiais das turmas dos estudantes típicos. Esse termo entrou em desuso quando a Educação Especial foi regularizada por meio da lei 9.394/96- Capítulo V, artigos 58 ao 60. Atualmente o termo utilizado é turma e/ou escola comum.

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Conforme Trindade (2015), para efetivação do programa plurianual, foram propostos alguns documentos norteadores e realizadas algumas ações, como: I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa - que contou com a participação dos dirigentes de Educação Especial de todas as Unidades da Federação e dos municípios - pólo no ano de 2003; Curso de formação de gestores e professores - realizado pelos municípios - pólo para os profissionais da sua rede de ensino e para a rede de ensino dos municípios de sua área de abrangência, no ano de 2004; e o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva no ano de 2005. Nesse mesmo ano, aconteceu a segunda edição do Curso de formação de gestores e professores.

Outra ação efetiva promovida pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade foi a distribuição de mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais, destinadas ao atendimento educacional especializado, aos municípios-polo e secretarias estaduais de educação, disponibilizando também um material de formação docente “Educar na Diversidade” (TRINDADE, 2015).

A partir desses incentivos o município de Bagé cria o setor de Educação Inclusiva dentro da Secretaria Municipal de Educação (atual Secretaria Municipal de Educação e Cultura) e passa a implementar projetos próprios e a repensar a Educação Especial.

Por meio desse setor, do ano de 2005 ao ano de 2014, diversas formações foram organizadas e disponibilizadas aos professores da rede, tornando Bagé um polo de formação para municípios de abrangência, através da adesão ao programa de “Educação Inclusiva: Direito à diversidade”, mencionando anteriormente.

Para estruturar o atendimento especializado nas salas de recursos, foi organizado pela rede municipal de educação o Serviço de Itinerância, para as escolas que ainda não contavam com as salas de recursos. A proposta de trabalho era o acompanhamento semanal, em turno inverso, dos alunos com deficiência que estavam incluídos na sala de aula comum. Saliento que grupo de professores do Atendimento Educacional Especializado quinzenalmente reuniam-se com a equipe responsável pela Educação Inclusiva da SMED, com o objetivo de construir espaços de formação continuada [...]. (TRINDADE, 2015, p. 25-26)

As ações promovidas pela SMED, por intermédio do setor de Educação Inclusiva, foram: Criação do cargo de intérprete de Libras em 2005; Projeto Matrícula Antecipa em 2007, que assegura as pessoas com deficiência acesso às escolas municipais; Transporte escolar adaptado para estudantes cadeirantes; Expansão no número de vagas a estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais em 2007; Projeto Tutoria, que foi substituído pelo projeto vigente atualmente denominado Cuidadores - no qual estudantes que cursam Ensino Médio ou superior têm como função auxiliar os estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais incluídos na Educação Infantil ou Ensino Fundamental na promoção da acessibilidade e cuidados pessoais, aos que necessitarem, como alimentação, higiene e locomoção.

Entretanto, no município de Bagé as salas de recursos multifuncionais foram designadas somente às escolas de Ensino Fundamental, a Educação Infantil, até o presente momento, conta somente com o atendimento do professor de Atendimento Educacional Especializado dentro das salas de aula comum, conforme relato da professora responsável pelo Setor de Educação Infantil da SMEC.

Com base nesse breve relato histórico, acerca da implementação da Educação Infantil e da Educação Especial no município de Bagé, buscamos localizar em qual macro contexto está inserido nosso campo de pesquisa, uma escola municipal de Educação Infantil.

A escola, campo da nossa pesquisa, foi criada no ano de 2006, com a intenção de atender os moradores do bairro Getúlio Vargas, localizado na área urbana, zona leste da cidade, com capacidade para atender 120 crianças.

Nesse período ainda não tinha sede própria, por isso ocupava apenas um pequeno anexo em uma escola de Ensino Fundamental. No ano de 2011 a escola foi reinaugurada, ganhando sede própria com capacidade para atender 250 estudantes, no mesmo bairro, Getúlio Vargas. Antes de a escola ser transferida para o atual prédio, quem o ocupava era a Universidade Federal do Pampa, após a desativação de uma escola municipal de Ensino Fundamental.

Atualmente, segundo dados da escola, são atendidas 227 crianças, sendo 10 incluídas, duas com Síndrome de Down, uma com Hidrocefalia, três com diagnóstico de TEA e quatro com suspeita, matriculadas na creche - berçário, maternal I e II, ou na pré-escola - Pré I. O atendimento aos estudantes da creche é oferecido em turno integral, das 08h às 17h30min, e da pré-escola em turnos parciais, no turno matutino das 08h às 12h e no turno vespertino das 13h30min às 17h30min.

Conforme informações da SEMEC, essa é a maior escola de Educação Infantil do município, atendendo as comunidades com nível socioeconômico de classe baixa e classe média baixa. Devido ao grande quantitativo de estudantes seu espaço físico conta com 13 salas de aula, divididas em 4 berçários, 3 maternais I, 4 maternais II e 3 pré I, sala onde funciona diretoria e secretaria, sala de coordenação pedagógica, cozinha, biblioteca, parque infantil, 4 banheiros, dormitório, sala de vídeo, refeitório, despensa, teatro com camarim, pátio coberto, área verde, área de recreação interna e lavanderia.

Para atender ao significativo número de estudantes, o quadro de funcionários da escola dispõe de 12 professoras, 10 atendentes, 15 estagiárias, 2 serventes, 2 cozinheiras, uma coordenadora pedagógica, uma secretária e diretora, todavia, conforme informação da direção, o quadro de funcionários não está completo, faltam funcionários para limpeza, merenda e estagiárias, para conseguir atender adequadamente os estudantes, tendo em vista o tamanho da escola e número de crianças que a frequentam.

3.4 Tempos da pesquisa-ação (cronograma):

Conforme Dionne (2007), referencial teórico escolhido para fundamentar este trabalho, a pesquisa-ação estrutura-se a partir de quatro tempos de intervenção planejados e executados em quatorze etapas de ações e 35 operacionalizações, que nortearam a realização dessa pesquisa. A pesquisa-ação foi desenvolvida no período de fevereiro do ano de 2019 a março do ano de 2020, conforme estrutura organizacional apresentada a seguir:

Quadro 7– Sistematização dos tempos, etapas, instrumentos/procedimentos da pesquisa.

(continua)

1º Identificação			
Tempo de identificação das situações iniciais			
ETAPA	PERÍODO	INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO	SUJEITOS
Etapa A: Descrição das situações iniciais e contrato	Fevereiro/2019	Contato com a Secretaria Municipal de educação, para firmar contrato. Formulação de proposta de pesquisa-ação. Revisão de literatura.	Orientanda, orientadora, coorientadora.
Etapa B: Formulação do problema	Fevereiro/2019	Definição de problema	Orientanda e orientadora.
Etapa C: Elaboração da problemática da situação com vista à pesquisa-ação	Março/2019	Delimitação da problemática de pesquisa.	Orientanda e orientadora.
2º Projeção			
Tempo de projeção das ações			
ETAPA	PERÍODO	INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO	SUJEITOS
Etapa D: Elaboração de certas hipóteses de solução	Março/2019	Instrumento Rubrica. Sessões de leitura.	Orientanda e orientadora.
Etapa E: Definição dos objetivos e da pesquisa-ação	Abril/2019	Reunião de estudos e leituras. Definição do objetivo geral e específico.	Orientanda e orientadora.
Etapa F: Formulação do plano de ação	Março/Abril 2019	Elaboração da metodologia da pesquisa-ação segundo os pressupostos de Hugues Dionne (2007).	Orientanda e orientadora.

Quadro 7 – Sistematização dos tempos, etapas, instrumentos/ procedimentos da pesquisa.

(continuação)

2° Projetação			
Tempo de projeção das ações			
ETAPA	PERÍODO	INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO	SUJEITOS
Etapa G: Projetação da avaliação da intervenção	Março/Abril 2019	Ação diagnóstica: Mapeamento da Educação Infantil da rede municipal de Bagé- por meio de entrevista com a coordenadora do setor de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação. Definição da escola onde será realizada a pesquisa.	Orientanda e orientadora.
	Abril/Maio/Julho 2019	Questionário aberto com os profissionais da educação participantes da escola pesquisada.	Profissionais da educação da escola pesquisada da creche e pré-escola.
	Agosto/Setembro 2019	Observações nas turmas com estudantes com TEA incluídos.	Orientanda e profissionais da educação com estudantes com TEA.
3° Realização			
Tempo de realização das atividades previstas			
ETAPA	PERÍODO	INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO	SUJEITOS
Etapa H: Implementação da intervenção da pesquisa-ação	Outubro 2019	Organização dos encontros do grupo focal.	Orientanda e orientadora.
Etapa I: Execução participante das atividades	Outubro/Novembro 2019	Realização dos encontros do grupo focal e diário de bordo.	Orientanda e profissionais da educação participantes.
Etapa J: Avaliação contínua	Outubro/Novembro 2019	Coleta do diário de bordo dos participantes para organização, codificação e tabulação dos dados.	Orientanda e profissionais da educação participantes.

Quadro 7 – Sistematização dos tempos, etapas, instrumentos/ procedimentos da pesquisa.

(conclusão)

4º Avaliação			
Tempo de avaliação dos resultados alcançados			
ETAPA	PERÍODO	INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO	SUJEITOS
Etapa K: Análise dos resultados de pesquisa	Dezembro/Janeiro 2019	Análise dos resultados da pesquisa a partir dos dados produzidos.	Orientanda
Etapa L: Difusão dos resultados informação e relatório	Dezembro 2019	Roda de conversa para reflexão e discussão sobre o trabalho desenvolvido.	Orientanda e profissionais da educação participantes.
Etapa M: Avaliação final do processo e dos resultados	Dezembro/2019	Questionário aberto com os participantes, ao final das atividades do grupo focal, para verificação das concepções do grupo antes (Etapa G) e após a intervenção.	Orientanda e profissionais da educação participantes.
Etapa N: Finalização e reativação da ação	Dezembro/Janeiro/ Fevereiro 2019-2020	Análise final dos dados coletados. Finalização da pesquisa-ação.	Orientanda e Orientadora.

Fonte: Autora (2019).

3.5 Instrumentos para produção de dados e ação da pesquisa-ação:

3.5.1 Instrumentos e técnica para produção de dados:

Conforme cronograma de etapas e tempos, na etapa G, estabelecemos os instrumentos que foram utilizados na produção de dados. Primeiramente realizamos entrevista, previamente estruturada (Apêndice A), com a professora responsável pela coordenação do Setor de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), mediante assinatura de termo de livre consentimento e esclarecimento (Apêndice B), com o intuito de realizarmos o mapeamento do número de escolas de Educação Infantil mantidas pela rede, o número de estudantes matriculados nessas escolas, quantos são incluídos e dos incluídos

quantos com TEA, com e sem laudo médico, e se as escolas têm salas de atendimento educacional especializado e professores especializados para atender os estudantes incluídos.

Esse mapeamento, realizado por meio de entrevista, buscou compreender a existência de estudantes com TEA incluídos nas escolas de Educação Infantil e se há suporte para atendimento adequado e inclusão desse alunado. A entrevista mostrou-se vantajosa pela possibilidade do pesquisador conseguir informações mais precisas, tendo sido utilizada na investigação social para produção de dados e diagnósticos de determinadas situações sociais (LAKATOS; MARCONI, 2003).

De acordo com as escolas onde há estudantes com TEA matriculados, assinaladas pela responsável do setor de Educação Inclusiva da SEMEC, nos foi indicada uma das escolas com maior número de estudantes com TEA incluídos para realização da pesquisa, que, conforme ela, as professoras e os atendentes demonstraram interesse em participar desta pesquisa-ação.

Após a escolha da escola, campo de pesquisa, com a intenção de identificarmos os sujeitos de pesquisa e realizarmos um levantamento diagnóstico do grupo, aplicamos um questionário com perguntas abertas e fechadas (Apêndice C), mediante assinatura de termo de livre consentimento e esclarecimento (Apêndice D), como forma de identificarmos qual a compreensão das professoras e atendentes, que atuam na escola, sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e o processo de inclusão e ensino desses estudantes na Educação Infantil.

Os questionários mostraram-se vantajosos, pois “[...]. Permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões. Possibilita investigações mais profundas e precisas [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 204), sendo definido por Lakatos e Marconi (2003, p. 201) como “[...]. Um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Um novo questionário (Apêndice E) foi aplicado ao final da produção de dados com o mesmo grupo de professoras e atendentes (etapa M), como forma de avaliar qual a compreensão do mesmo sobre os temas TEA, inclusão e ensino de

estudantes com TEA na Educação Infantil e barreiras atitudinais, antes e depois das ações de intervenção.

Continuando a ação diagnóstica (etapa G), Após a qualificação do projeto de pesquisa, no mês de julho do ano de 2019, seguindo as orientações e as sugestões das professoras que compuseram a banca de qualificação, demos continuidade à produção de dados, findando, assim, a ação diagnóstica cujos dados serviram de fundamentação para elaboração das ações de intervenção.

A partir dos dados produzidos preliminarmente, a pesquisadora principal, deu início às observações nas turmas com estudantes com TEA incluídos com o intuito de responder ao objetivo específico **b) verificar a existência de Barreiras Atitudinais na inclusão de estudantes com TEA**, no contexto de sala de aula, com autorização das professoras e/ou dos atendentes expressa mediante assinatura em termo de livre consentimento e esclarecimento (Apêndice F).

As observações ocorreram nos meses de agosto e setembro do ano de 2019 em cinco turmas com estudantes com TEA incluídos, sendo 4 Maternais nível II, com crianças de três a quatro anos e um Pré – I, com crianças de quatro a cinco anos.

As observações foram realizadas com auxílio de roteiro de observação (Apêndice G), elaborado a partir de eixos previamente estabelecidos por nós, que irão nos auxiliar na análise de dados: **Relação professora X estudantes; Relação estudante com TEA X estudantes; Barreiras atitudinais X Falas/discursos; Relação e interação entre os profissionais da área da educação; e Relação entre cuidador e estudante com TEA.**

Para Lakatos e Marconi (2003), esse instrumento, na produção de dados, auxilia a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os sujeitos participantes não têm consciência, proporcionando ao pesquisador contato direto com a realidade do contexto pesquisado, permitindo a produção de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais, permitindo a evidência de dados não constantes no questionário. Os registros das observações foram realizados em diário de campo.

As observações em cada turma tiveram duração de quatro dias, ocorrendo nos turnos matutino e vespertino, em razão de quatro dos cinco estudantes com TEA

incluídos frequentarem a escola em apenas um turno, dois no turno da manhã, dois no turno da tarde e somente um em período integral.

Em cada turma, a pesquisadora principal realizou quatro observações com duração de 3h30min cada uma, perfazendo um total de 70h de observação, com o propósito de acompanhar os diferentes momentos da rotina escolar, como: brinquedo livre, pracinha, atividade dirigida, lanche, almoço, higiene e hora do soninho. Os dois únicos momentos que não foram observados foram a chegada e a saída dos estudantes.

A intenção de estarmos ausentes nesses momentos foi para dar espaço às professoras para que pudessem organizar a turma e atender os pais com calma, visto que crianças pequenas tendem a se agitar quando há alguém novo na escola e/ou sala de aula, querendo interagir, brincar e conversar a todo o instante o que acaba por desorganizar a rotina da turma.

As observações participantes tiveram como finalidade identificar a existência de barreiras atitudinais para o ensino e a aprendizagem dos estudantes com TEA, verificando de que forma se dão os processos de interação com a professora e/ou atendente da turma e com os colegas, assim como estreitar laços com a comunidade escolar e seus profissionais, possibilitando a pesquisadora principal inserir-se no ambiente pesquisado, tendo em vista que esta pesquisa estrutura-se sobre a metodologia da pesquisa-ação cujo âmagô é a resolução de um problema em comum que inquieta pesquisador e participantes pertencentes ao mesmo espaço, por isso, buscamos estreitar laços desde o início da investigação, possibilitando a pesquisadora principal fazer-se pertencente ao espaço pesquisado.

As observações participantes culminaram na aceitação da pesquisadora principal na comunidade escolar. O movimento, de ir, vir e pertencer ao espaço, realizado pela pesquisadora principal, pauta-se na nossa compreensão de que “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações [...]. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 190).

Findada a produção de dados e definidos os sujeitos participantes da pesquisa-ação, o próximo “passo” foi analisar os dados produzidos (subcapítulo 3.6)

e com base neles identificar quais temas emergiram para, a partir deles, planejar as ações que seriam executadas ao longo dos seis encontros do grupo focal composto pelas professoras e atendentes da creche e pré-escola, com e sem estudante com TEA.

Inicialmente seriam dois grupos focais organizados com base em dois critérios, primeiro cargo, pois como as turmas em sua maioria são de turno integral não há a possibilidade de sair ao mesmo tempo professoras e atendentes, portanto seria organizado o encontro de um grupo num dia e do outro grupo no dia subsequente; e segundo professoras e atendentes com e sem estudante com TEA, para que o grupo pudesse compartilhar suas experiências e refletir juntos, tendo a compreensão de que os estudantes não são de determinadas professoras e/ou atendentes, mas sujeitos agentes e pertencentes à comunidade escolar que num ano está numa turma e noutro está em outra, com professoras e/ou atendentes diferentes.

No entanto, ao retornar à escola - campo de pesquisa, para realizar as observações, em agosto de 2019, nos deparamos com um imprevisto comum em escolas de grande porte, a falta de profissionais para trabalhar nas salas de aula. Por isso, foi preciso reorganizar junto às equipes diretiva e pedagógica da escola e a SMEC a estrutura dos encontros dos grupos focais.

Por fim, para atender as demandas da escola e possibilitar a participação de todas as professoras e atendentes interessados, foi acordado que teríamos um único grupo focal com todos os interessados e que os encontros aconteceriam a cada quinze dias com duração de uma hora e trinta minutos e, para isso, os estudantes seriam dispensados mais cedo nos dias dos encontros, às 16 horas.

No entanto, no transcorrer da pesquisa, foi preciso alterar as datas dos segundo, terceiro, quarto e quinto encontros, devido a uma forte chuva que destelhou a escola, no fim do mês de outubro, início do mês de novembro, deixando-a interditada por uma semana para reforma do teto. Por isso, os encontros que aconteceriam a cada quinze dias, precisaram ser reorganizados e realizados uma vez por semana, possibilitando ao grupo participar de todos os encontros com tempo

adequado para discussão e reflexão dos temas geradores, na busca por manter seus integrantes motivados e participativos.

3.5.2 Ação de Intervenção:

A ação de intervenção da presente pesquisa, foi realizada com base na técnica de grupo focal (GATTI, 2005), como mencionado na seção terciária 3.5.1., Gatti (2005) define a Técnica de Grupo Focal como um conjunto de pessoas com alguma característica em comum, podendo ser relativa a gênero, idade, estado civil, lugar onde reside, escolaridade, entre outras, que são selecionadas e reunidas pelo pesquisador, para que, com base em suas experiências, possam discutir e refletir sobre um determinado tema.

As ações de intervenção foram organizadas a partir de temas geradores que emergiram durante a análise de dados do questionário aplicado e das observações realizadas nas turmas com estudantes com TEA, com intuito de responder nosso objetivo específico d) Refletir sobre os conceitos de TEA, inclusão na Educação Infantil e barreiras atitudinais, junto ao grupo de professoras e atendentes, e de forma colaborativa planejar estratégias para superação dessas barreiras no contexto de sala de aula.

Para tanto, organizamos um roteiro, flexível, para orientar e estimular a reflexão e debate, com os temas geradores de discussão de cada encontro, com duração média de 1h30min. A seguir, organizamos um quadro com o resumo dos encontros do grupo focal.

Quadro 8- Resumo dos encontros do grupo focal

Encontros	Datas	Presentes	Tema Gerador	Proposta
1º	23/10	15	Desenvolvimento infantil típico e de sujeitos com Transtorno do Espectro do Autismo.	Narrativa oral sobre os conceitos de normalidade e anormalidade e como esses conceitos são construídos pelos sujeitos participantes, a partir de uma roda de chimarrão.
2º	08/11	12	Transtorno do Espectro do Autismo- conceitos e estigmas.	Representação de um sujeito com TEA, por meio de desenho, e narrativa oral sobre os conceitos de cada sujeito sobre o transtorno, dialogando sobre os estigmas associados ao transtorno.
3º	13/11	13	Barreiras atitudinais a inclusão dos estudantes com TEA	Narrativa oral, a partir da estratégia <i>Phillips 66</i> , sobre a compreensão do grupo sobre barreiras atitudinais e estratégias para superação dessas barreiras.
4º	20/11	10	Qual o protagonismo dos profissionais da Educação Infantil na inclusão dos estudantes com TEA.	Narrativa oral, a partir da dinâmica rotação por estações, sobre a função e o protagonismo de cada profissional da educação na Educação Infantil.
5º	27/11	11	Relação da escola com a família na inclusão de crianças com TEA e qual sua influência.	Narrativa oral, a partir da estratégia de estudo de caso, sobre a influência da família no processo de ensino de estudantes.
6º	13/12	13	Devolutiva do pesquisador e conversa com os profissionais sobre a prática com os estudantes com TEA.	Avaliação oral do grupo sobre os encontros do grupo focal, pontos positivos e/ou negativos, de que forma contribuiu ou pode contribuir para a prática em sala de aula, a partir dos pressupostos de "aula-mesa" ²³ .

Fonte: Autora (2019).

A intencionalidade de organizarmos grupos focais foi de reunir sujeitos com experiências profissionais na mesma etapa da Educação Básica e propor que discutissem e refletissem acerca de temas geradores de discussão; Gatti (2005, p. 13) salienta que com o grupo focal:

²³ Termo utilizado por Babin e Kouloumdjian (1989).

[...]. É possível reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, com certo detalhamento e profundidade, não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, pois o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes, social e individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular [...].

Portanto, ao optarmos pela técnica de grupo focal como ação intervencionista, propomos ao grupo discussões acerca de assuntos pontuais, que permeiam nosso objetivo de pesquisa, para que, de forma conjunta, os sujeitos participantes pudessem pensar e elaborar possíveis estratégias para superação das barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil.

Esse tipo de intervenção, normalmente, extrapola as ideias prévias do assunto tratado, originando novas categorias e formas de compreensão, relacionadas com o tema em análise, dando suporte a novas e proveitosas inferências (GATTI, 2005). Um dos grandes desafios para o pesquisador é manter-se atento a alguns cuidados metodológicos salientados por Gatti (2005), sendo eles: manter o foco no assunto em pauta, criar clima aberto às discussões e convidar de forma a motivar e sensibilizar a participação no grupo, devendo os sujeitos participantes da pesquisa-ação aderirem, de forma voluntária, ao grupo focal.

Tendo esses cuidados em vista, após a organização dos encontros de ação/intervenção, elaboramos um convite impresso (Apêndice H) que foi entregue pessoalmente - pela pesquisadora principal - às professoras e atendentes, que evidenciaram interesse em participar no questionário aplicado no primeiro semestre de 2019, como forma de acolher o grupo participante, entrelaçando e fortalecendo o vínculo pesquisador/ participantes, imprescindível para realização desta etapa da pesquisa.

Partindo dos temas geradores definidos, a pesquisadora principal - mediadora dos encontros - priorizou organizar e estabelecer um ambiente acolhedor e descontraído, fomentando a manifestação dos integrantes do grupo a respeito desses temas, resgatando vivências ocorridas ao longo do tempo de trabalho para pensar e refletir sobre elas.

Com a intenção de organizarmos um ambiente informal e confortável, escolhemos três salas para realização dos encontros: Refeitório - ambiente onde ocorreram os encontros que tinham como técnica o uso de alimentos; Dormitório - onde ocorreu um encontro devido à necessidade de espaço para o uso do datashow; e a Sala de aula do maternal I - onde ocorreram 3 encontros que envolviam técnicas de grupo que necessitavam do uso de mesas e/ou de tapete, esse último espaço também foi selecionado pelo fato de ter ar condicionado e durante esses dias a temperatura estar muito elevada, então, pensando no bem-estar do grupo optamos por realizar esses encontros nessa sala de aula.

Durante os encontros, foi preciso à pesquisadora principal adotar uma postura afetuosa, aberta, dialógica, incentivadora e, principalmente, tranquila. Devido às inquietantes temáticas o grupo, por vezes, se mostrava tenso e angustiado, pois a cada encontro, lembranças e sentimentos eram reavivados, sendo imprescindível a tranquilidade durante a mediação.

Tendo por referência os eixos investigativos e os temas geradores, definidos previamente, planejamos para cada encontro um roteiro de atividades e questões a serem desenvolvidas, contudo foi necessário flexibilidade no uso do roteiro, adequando-o as peculiaridades do grupo com o intuito de não comprometer a interação dos participantes, assim como a fluência na comunicação do grupo.

Os encontros do grupo focal foram gravados com auxílio de gravador de voz, mediante assinatura em termo de autorização (APÊNDICE L), que ao fim de cada encontro foram transcritos e registrados em dois diários de bordo, um do pesquisador, que foi o mediador e teve que, unicamente, apresentar o tema tratado a cada encontro, estimulando os integrantes a participarem, e outro do grupo, que a cada encontro teve um relator, isto é, um participante do grupo que se voluntariou a transcrever as ações, reações, conversas e discussões do grupo, sem participar. A cada encontro tivemos um relator diferente.

Gatti (2005, p. 27) fornece evidência a respeito das vantagens do registro escrito para produção de dados, observando que:

Mesmo com as gravações, recomenda-se que se façam anotações escritas, que se mostram essenciais para auxiliar a análise. Essas anotações podem ser feitas pelo moderador, mas é preferível que seja realizada por um assistente, ou por ambos. Elas serão úteis para sinalizar aspectos ou momentos importantes, falas significativas detectadas no instante mesmo, na vivência do momento, para registrar trocas e monólogos, dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições, etc., ou seja, pontos cuja importância pode passar despercebida no registro geral.

Por fim, o diário de bordo produzido pelo grupo, após cópia do pesquisador para análise, foi entregue ao grupo para reflexão e avaliação dos encontros (Etapa L).

A seguir, apresentaremos os encontros do grupo focal de forma mais detalhada (subcapítulo 4.3), todavia acreditamos ser significativo salientarmos alguns aspectos comuns a todos os encontros: foram organizados com base em uma categoria de análise investigativa e um tema gerador, definidos previamente; seguiam um roteiro previamente elaborado pelas pesquisadoras; tiveram duração média de uma hora e trinta minutos, sendo realizados no turno da tarde; a sala onde seria realizado o encontro era previamente organizada com os materiais e recursos que seriam utilizados no dia; foram registrados com gravações de áudio e registro nos diários de bordo do grupo e do pesquisador principal; ao início de cada encontro era entregue aos participantes uma mensagem retirada do livro “O Pequeno Príncipe”, relacionada com o tema que seria trabalhado no dia como forma de introduzi-lo, disponibilizando também espaço para esclarecimento de informações, como: objetivos, tema e duração do encontro e quais atividades que seriam realizadas; Os áudios dos encontros foram transcritos para posterior reflexão e análise.

3. 6 Metodologia de análise de dados da pesquisa-ação:

Na análise dos dados produzidos utilizamos a “Análise de conteúdo”, proposta por Laurence Bardin (1997), que se constitui em três etapas distintas: Pré-análise; Exploração do material; e Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a imersão do pesquisador na leitura e aprofundamento do seu referencial teórico, momento em que revisitamos nosso referencial para com base nele analisarmos os dados produzidos. Na sequência, separamos os instrumentos de acordo com o tipo e os agrupamos conforme regras de representatividade e homogeneidade, ou seja, dividimos o questionário entre os respondidos por professoras e os respondidos por atendentes, as anotações dos diários de campo referentes às observações, realizadas nas turmas onde há estudantes com TEA incluídos, foram separadas e aglutinadas de acordo com a professora observada.

Organizados os instrumentos para produção de dados fizemos a leitura flutuante, que reside no primeiro contato com o conteúdo dos documentos a serem analisados, para conhecermos as mensagens contidas nas falas ou notas de campo, nos aprofundando nesse material, deixando perpassar emoções, impressões, representações. Bardin (1997, p. 96) salienta a importância dessa primeira etapa na análise dos documentos ao dizer que:

A leitura flutuante [...]; por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos.

A segunda etapa denominada por Bardin (1997) como exploração do material, consiste essencialmente em operações de categorização e codificação. Para tanto, nessa fase organizamos os dados “brutos” criando categorias de análise e codificando os sujeitos participantes.

Os questionários e as transcrições das gravações de voz foram codificados como Aviador 1, 2, 3, 4 e 5, para as professoras com estudante com TEA incluído na turma, as demais professoras foram codificadas como Rosa 1, 2, 3 até 7, e os atendentes foram a Raposa 1, 2, 3 até 6. As observações, realizadas nas turmas das professoras com estudantes com TEA incluídos, foram codificadas da mesma forma que os questionários, Aviador 1 a 5.

Na análise dos dados produzidos os participantes foram codificados com os nomes dos personagens do livro “O Pequeno Príncipe”, sendo eles: O Aviador: que

representou as professoras com estudantes com TEA incluídos, pois na história o personagem compreende e respeita a forma singular do Pequeno Príncipe ver o mundo e busca aprender com ele; A Rosa, que representou as professoras sem estudante com TEA incluído, visto que a rosa, na história, apesar de estar longe do Pequeno Príncipe nutre por ele grande carinho, sabendo que um dia irão se reencontrar; e A Raposa, que representou os atendentes, pois, na história, este personagem assim como ensina ao Pequeno Príncipe importantes valores, como amizade e responsabilidade, aprende com ele sobre a multiplicidade de formas de expressar afeto e cuidado.

A última etapa que compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados, depois de codificados e categorizados, foram organizados em tabelas e gráficos, de forma a condensar e pôr em relevo as informações fornecidas pela análise. Assim, ao fim, tivemos a disposição resultados significativos e fiéis, podendo então propor inferência e adiantar interpretações a respeito dos objetivos elencados na pesquisa ou outras descobertas (BARDIN, 1997).

Os dados produzidos na primeira análise (questionário e observações) foram essenciais para a organização dos encontros do grupo focal, a partir deles conseguimos atender as necessidades dos sujeitos participantes, proporcionando momentos de reflexão, discussão e elaboração de soluções para temas pontuais que emergiram do grupo. Esses dados, produzidos preliminarmente, foram utilizados na estruturação dos temas geradores dos encontros (apresentados no Quadro 8).

Ao final, fazendo uso da metodologia Análise de Conteúdo e das categorias de análise, elaboradas preliminarmente com a intenção de respondermos o objetivo geral da nossa pesquisa, analisamos os dados produzidos nos diários de bordo, transcrições das gravações de voz dos encontros e no segundo questionário, aplicado ao final da pesquisa. Para isso, realizamos os procedimentos inerentes a cada etapa dessa metodologia, pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, conforme Bardin (1997).

As categorias de análise de dados elaboradas com o intuito de atendermos nosso objetivo de pesquisa foram: Normalidade X Anormalidade; Inclusão na Educação Infantil; Conceitos sobre TEA X Conceito sobre sujeitos com TEA;

Processo ensino-aprendizagem; Barreiras Atitudinais; Estratégias para superação de Barreiras.

4 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Neste capítulo iremos sistematizar os dados produzidos durante a pesquisa, a respeito das Barreiras Atitudinais identificadas nos processos de ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil, a partir da relação com as profissionais da área da educação, analisados com base em tensionamentos com referenciais teóricos da área.

4.1 Os mistérios do asteróide B 612: Conhecendo e compreendendo nossa pesquisa.

O pequeno príncipe tinha, sobre as coisas sérias, ideias muito diferentes do que pensavam as pessoas grandes. Eu - disse ele, ainda - possuo uma flor que rego todos os dias. Possuo três vulcões que resolvo toda semana. É útil para meus vulcões, é útil para minha flor que eu os possua (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 49).

Assim como o Pequeno Príncipe, temos sobre as coisas sérias, ideias muito diferentes, por isso, inicialmente, realizamos a ação diagnóstica, como forma de conhecermos nosso campo de pesquisa e a relevância da nossa temática para o mesmo. Por isso, primeiramente realizamos mapeamento das escolas de Educação Infantil junto a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Bagé (SEMEC)- RS, por meio de entrevista, previamente estruturada, com a professora responsável pelo setor de Educação Inclusiva, tendo como foco a identificação dos estudantes com TEA incluídos nas escolas de Educação Infantil municipais.

De acordo com os dados fornecidos pela coordenadora do setor de Educação Inclusiva, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, o município atualmente conta com 24 escolas de Educação Infantil, sendo uma de caráter religioso conveniada ao município, atendendo um total de 3.287 estudantes, divididos entre creche e pré-escola, dentro deste universo, 64 estudantes são incluídos, sendo 31 com Transtorno do Espectro do Autismo.

A rede municipal de ensino, de acordo com a entrevistada, possui sala de recursos multifuncionais apenas nas escolas de Ensino Fundamental, pois conforme

as políticas públicas da época, foram disponibilizadas verbas para implementação das salas somente no Ensino Fundamental, não havendo posteriormente implementação na Educação Infantil. Todavia, há professores especializados em todas as escolas infantis mantidas pelo município.

A SEMEC, em parceria com as universidades federais de Bagé e Pelotas tem um projeto para intervenção precoce de crianças com TEA em uma escola de Educação Infantil, que atende o total de 13 estudantes com TEA, mas, de acordo com a responsável pelo Setor de Educação Inclusiva, essa escola por já contar com esse projeto de pesquisa não recebe outros pesquisadores. Portanto, indicou a segunda escola infantil com maior número de estudantes com TEA matriculados, um total de cinco estudantes com diagnóstico.

Após a definição da escola onde seria realizada a pesquisa-ação, dando continuidade à investigação, adentramos o segundo tempo, denominado **projeção da pesquisa-ação**, etapa G - destinada ao delineamento dos instrumentos e critérios de avaliação da pesquisa-ação que foram desenvolvidos com a finalidade de realização diagnóstica preliminar. Nesse tempo, foi preciso observarmos três operacionalizações: construção dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa-ação (item 19), prever critérios de avaliação do conjunto da pesquisa-ação (item 20) e fazer estimativas quanto ao fluxo de realização da pesquisa (item 21). Para análise dos dados produzidos utilizamos Bardin (1977).

Inicialmente realizamos a pré-análise, para isso, separamos os questionários conforme regras de homogeneidade e representatividade, isto é, professoras X atendentes, ou com e sem estudante com TEA incluído. Na sequência, realizamos a leitura flutuante, primeiro contato com os dados produzidos, organizando os dados em categorias temáticas: a) Formação sobre Transtorno do Espectro do Autismo; b) Experiência com estudante com TEA incluído; c) Recursos pedagógicos utilizados em sala de aula; d) Relação do número de auxiliar pedagógico versus número de estudantes; e) Conceitos do grupo sobre o TEA; f) Qual a experiência sobre processo de inclusão de estudantes com TEA; e g) Dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com o transtorno; De modo a apresentar os resultados parciais provenientes da etapa implementada.

O primeiro contato realizado com a escola ocorreu no mês de abril, a partir da entrega da carta de apresentação (Apêndice I) e apresentação do nosso projeto de pesquisa para direção, coordenação pedagógica, professores e funcionários, explicitando seu tema, objetivos e ações pretendidas, verificando se realmente seria do interesse deles participar. Como mencionado anteriormente, a escola conta com um significativo número de estudantes com TEA, por isso a comunidade escolar demonstrou grande interesse em participar desta pesquisa-ação.

Firmada com a direção escolar, mediante assinatura em termo de compromisso (Apêndice J), a parceria para realização desta pesquisa, começamos a ir com mais frequência na escola, como forma de estreitar laços com a comunidade escolar. Os questionários foram aplicados no mês de maio, com doze professoras e dez atendentes, totalizando 23 questionários, desses somente um não foi devolvido às pesquisadoras.

Simultaneamente, iríamos iniciar as observações nas turmas com estudantes com TEA incluídos, mas devido à infrequência de alguns estudantes e o afastamento de uma das professoras por motivo de saúde, as observações não puderam ser realizadas no período planejado inicialmente - nos meses de maio/junho, portanto, após a qualificação da pesquisa em julho, realizamos as observações ao longo dos meses de agosto e setembro.

Neste subcapítulo serão apresentados os dados somente de uma parte da ação diagnóstica, referente aos produzidos a partir dos questionários, como forma de verificarmos os conhecimentos prévios das professoras e dos atendentes, em relação aos temas que serão tratados ao longo da pesquisa. A segunda parte da ação diagnóstica, referente às observações, será apresentada no subcapítulo 4.2, com o intuito de contemplarmos os objetivos específicos: b) Verificar a existência e tipo de barreiras atitudinais na inclusão de estudantes com TEA no contexto de sala de aula, a partir da sua relação com os profissionais da área da educação; c) Analisar e identificar possíveis estratégias para superação de barreiras utilizadas pelos profissionais da área da educação.

Os dados dos questionários foram sistematizados em função dos objetivos propostos nesta pesquisa. O instrumento utilizado possibilitou analisar algumas

etapas que serão abordadas no decorrer da pesquisa, como forma de elaborarmos estratégias que contemplem o objetivo específico: e) Refletir sobre os conceitos de TEA, inclusão na Educação Infantil e barreiras atitudinais, junto ao grupo de professoras e/ ou atendentes, e de forma colaborativa pensar em estratégias para superação dessas barreiras no contexto de sala de aula.

O questionário, na parte das perguntas fechadas, resultou na produção de dados sobre aspectos que correspondem ao processo formativo das professoras e atendentes, experiências com estudantes com TEA, quantidade de estudantes versus número de auxiliares pedagógicos e sobre a utilização de recursos pedagógicos variados. Conceitos e intencionalidades que serão trabalhados no decorrer da pesquisa, por meio de tabelas e gráficos.

Durante o processo de análise dos dados, com base numa questão que perguntava sobre o número de auxiliares pedagógicos que a professora tinha em sala de aula - categoria temática d) relação do número de auxiliar pedagógico versus número de estudantes, pode-se perceber que a partir das turmas de Maternal II, que atendem crianças de três a quatro anos, em que as turmas têm entre 15 e 18 estudantes, nenhuma professora possui auxiliar pedagógico, somente cuidadora para o estudante incluído, nas turmas onde não há estudante incluído as professoras permanecem sozinhas, ainda que tenham um número significativo de estudantes na turma, também demandando de auxílio e atenção as suas singularidades, assim como grau de dependência inerente a faixa etária de desenvolvimento infantil.

Outro ponto relevante que emergiu durante a análise de dados para ação diagnóstica, foi à presença de atendentes somente nas turmas de berçário, sendo os responsáveis pela turma no turno em que não há professora. No entanto, quando questionados sobre a utilização de recursos pedagógicos em sala, dos dez, um não devolveu o questionário, um deixou esta pergunta em branco e os outros oito responderam que não utilizam, justificando que “não sou a professora, mas temos uma professora em sala de aula que está sempre buscando novos recursos pedagógicos”, “eu não uso, mas a professora utiliza” e “sou apenas atendente, no

turno que a professora está ela utiliza, no turno em que ela não está cuida apenas da higiene e alimentação das crianças”.

Percebemos, a partir desses dados, que os atendentes não se sentem parte das ações pedagógicas, compreendendo ser sua função unicamente o cuidado, sem relação com a educação, mesmo estando na condição de responsável pela turma num turno e em contato com as crianças em momentos importantes como troca da fralda e sono. Füllgraf e Wiggers (2014) explicam que o atendimento às necessidades de higiene, alimentação, segurança, sono e bem-estar, habitualmente denominado de cuidado, é compreendido como forma de ajudar o outro a desenvolver-se, para tanto, as ações do cuidar articulam-se diretamente às do educar, não se distinguem umas das outras. Assim, devem-se possibilitar situações de aprendizagem estimulando o desenvolvimento da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, bem-estar e saúde.

Compreendemos a grande responsabilidade dos atendentes no processo de desenvolvimento dos estudantes, sendo de suma importância para o trabalho desenvolvido nas escolas infantis. No entanto, o grupo pesquisado evidenciou ainda não conseguir compreender seu papel no processo de ensino e aprendizagem dos bebês, por compreenderem que o cuidado não está desvinculado da educação.

Para tanto, mostrou-se necessário problematizar na ação de intervenção (Grupo Focal), desta pesquisa-ação, de forma conjunta com os atendentes, a relação entre o cuidar e o educar, bem como a importância do trabalho por eles desenvolvido junto às crianças, diferenciando as atividades do cuidar, que buscam estimular as crianças, das realizadas de forma meramente “mecânica”, como forma de auxiliar na sua prática, especialmente com os estudantes com TEA, que precisam de variados estímulos como conversas no momento da troca da fralda, o contato físico, cantigas na hora do banho ou do soninho.

Em relação à questão sobre os recursos pedagógicos diferenciados utilizados em sala de aula, percebemos, com base nas respostas, que no grupo das professoras muitas desconhecem o conceito de recurso pedagógico diferenciado.

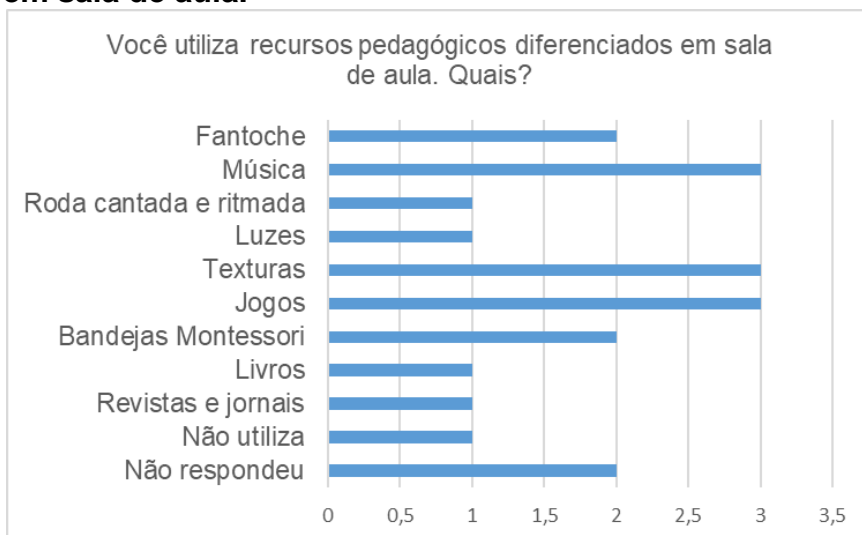
De acordo com Madureira e Leite (2003), a diferenciação pedagógica constitui-se em um modelo de ensino com foco no estudante, sistematizando o

desenvolvimento das áreas que lhes são necessárias conforme sua faixa etária ou nível de desenvolvimento, junto com seus interesses e motivações que o levem a aprender. Além disso, implica no pensar em múltiplas formas de ensinar, fazendo uso de diferentes recursos para atingir a aprendizagem de todos.

Isto é, recurso pedagógico diferenciado deve ser pensado e elaborado conforme a heterogeneidade presente no grupo, com base nos interesses, capacidades e motivações diversificadas, que atendam aos diferentes ritmos de aprendizagem.

A seguir, organizamos um gráfico com as respostas das professoras sobre quais os recursos diferenciados utilizados em sala de aula.

Gráfico 1- Recursos pedagógicos diferenciados utilizados pelas professoras em sala de aula.



Fonte: Autora (2019).

Fujisawa (2000) considera três aspectos relevantes para o planejamento de utilização dos recursos pedagógicos pelo adulto na Educação Infantil: primeiro, a situação de interação; segundo, as características da criança como ser ativo; e o terceiro, prever acontecimentos que, porventura, possam ocorrer e que não estejam planejados. O papel do adulto na mediação do uso do recurso pedagógico, bem como no planejamento e indicação desse uso é importante para que o recurso lúdico ou brinquedo possa assumir um caráter educativo.

Entretanto, ao analisarmos o gráfico 1, as práticas pedagógicas e estratégias adotadas pelas professoras para o ensino em sala de aula, demonstram que se faz necessária uma maior atenção em relação a compreensão delas sobre a relação entre recursos (comuns) e recursos diferenciados, a fim de que, de fato, possam contemplar todas as diversas formas de acesso à aprendizagem.

Verificamos, então, a necessidade de junto com as professoras estabelecermos a diferenciação dos recursos pedagógicos diferenciados e seus benefícios para a estimulação e desenvolvimento integral das crianças, com vista às múltiplas formas de acesso à aprendizagem de todos os estudantes em sala de aula, principalmente pela importância que têm a utilização de recursos na Educação Infantil, para interação, estimulação e experimentação das crianças, fator de extrema relevância para o desenvolvimento integral desses sujeitos, principalmente dos com TEA, que evidenciam dificuldades para se comunicar e interagir, mas com recursos pensados e elaborados de acordo com suas necessidades pode auxiliar na estimulação dessas áreas como no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao processo formativo das professoras e dos atendentes, elaborou-se uma questão sobre a participação deles em capacitação sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, para compreendermos quantos participantes do grupo participaram de formações, tendo conhecimento prévio sobre o TEA. Para tanto, a seguir, organizamos um gráfico com o intuito de vislumbrar quantos participantes da pesquisa já participaram de formações sobre o TEA.

Gráfico 2- Formação sobre Transtorno do Espectro do Autismo.

Fonte: Autora (2019).

O gráfico 2, acima ilustrado, foi analisado dentro da categoria temática a) formação sobre Transtorno do Espectro do Autismo. Verificamos com base nos dados produzidos, que a maioria das professoras participou de formações sobre TEA, somente uma não respondeu a questão, contrapondo, no grupo dos atendentes a maioria não participou de nenhuma formação sobre o TEA.

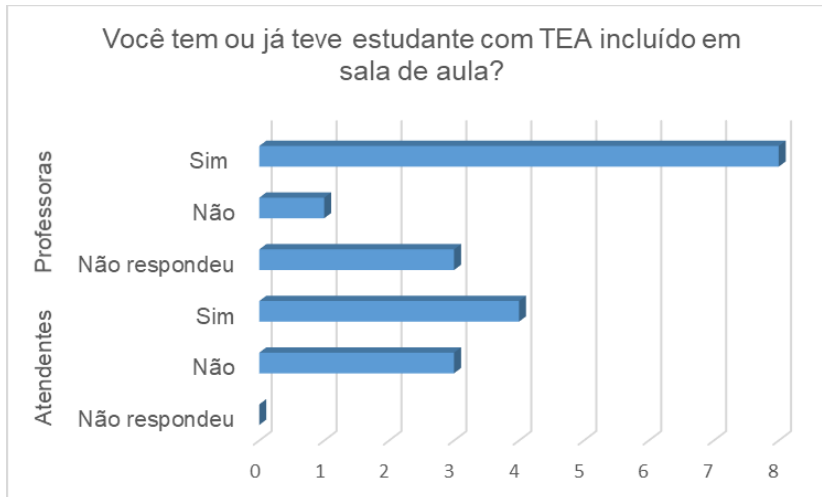
Esse dado mostra-se importante, pois como mencionado anteriormente, os atendentes ficam como responsáveis da turma no turno em que não há professora. Portanto, é preciso que saibam como interagir e estimular os estudantes com TEA incluídos, evitando, assim, a exclusão destes estudantes devido ao receio gerado pela falta de conhecimento sobre o transtorno.

Cunha (2012) salienta que o preparo profissional possibilita ao educador atender o estudante incluído adequadamente, atentando para suas individualidades, auxiliando-o na conquista da sua autonomia, inclusão social e aprendizagem.

Dialogando com a questão discutida no parágrafo anterior, uma das perguntas realizadas no questionário buscava saber quantos participantes, do grupo de pesquisa, já tiveram experiência com estudante com TEA. Essa questão foi analisada na categoria temática - b) experiência com estudante com TEA incluído, com a intenção de verificarmos quantos participantes do grupo tinham experiência com crianças com o transtorno, para, com base nos dados produzidos nesta categoria, poder analisar os dados da categoria e) conceitos do grupo sobre o TEA.

Sendo assim, a seguir, apresentaremos os dados produzidos organizados em uma tabela, para identificarmos quantos participantes tiveram estudantes com TEA incluídos, comparando o grupo das professoras com grupo dos atendentes.

Gráfico 3- Experiência com estudante com Transtorno do Espectro do Autismo.



Fonte: Autora (2019).

Percebemos, a partir do gráfico 3, que dentre as doze professoras participantes, oito tiveram estudantes com TEA incluídos, três não responderam e uma ainda não teve estudante com o transtorno incluído, dos sete atendentes participantes da pesquisa, quatro já tiveram estudantes com o transtorno incluídos e três ainda não tiveram, de ambos os grupos, um número significativo de participantes já teve contato com estudantes com o transtorno, no entanto, a maioria dos atendentes não participou de nenhuma formação sobre TEA, como pode ser visto no gráfico 1, o que nos direciona a nossa próxima categoria temática e) conceitos do grupo sobre o TEA.

Ao questionarmos os participantes sobre o que sabiam a respeito do TEA, percebemos que, apesar de um número expressivo de participantes ter participado de formação sobre o transtorno e/ou estudante com TEA incluído em sala de aula, o conhecimento acerca do tema é superficial, centrado em características comumente associadas a sujeitos com TEA, mas que nem sempre estão presentes em quem tem transtorno.

Santos (2017) explica que o estereótipo da criança com TEA, agressiva, que não fala, não socializa, daquela que vive em seu “próprio mundo”, ainda está presente na concepção de muitos professores. Prevalendo a ênfase nos comportamentos, em detrimento da consideração do sujeito em sua totalidade, que apresenta peculiaridades em desenvolvimento. Portanto, organizamos os dados produzidos num quadro para verificarmos qual a compreensão do grupo sobre o TEA.

A seguir, quadro ilustrativo com as respostas dos sujeitos participantes sobre seus conhecimentos acerca do Transtorno do Espectro do Autismo.

Quadro 9- Conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro do Autismo.

O que você sabe a respeito do Transtorno do Espectro do Autismo?	
Não respondeu.	03
Não sabe.	01
Sabe pouco.	07
<i>“Principais características, causas e algumas maneiras de trabalhar com essa criança, esse aluno.”</i>	01
<i>“De fato acredito que muito pouco, até por compreender que embora possua características semelhantes cada criança é única e isso nos reforça que o trabalho também deve ser único em algum momento.”</i>	01
<i>“Afeta o sistema nervoso e prejudica a socialização com outras pessoas. Obs: cada autista demonstra e tem sua peculiaridade.”</i>	03
<i>“Que os alunos com TEA, apresentam dificuldade de interagir com o outro, gostam de ficar e brincar sozinhos. Assim como os demais, precisam de segurança, isto é, sentir-se seguro no ambiente escolar.”</i>	01
<i>“Estou iniciando a leitura e estudo sobre o espectro do autismo, apresenta-se em três graus: leve, moderado e severo. Os alunos com TEA têm dificuldades na interação com os demais colegas, alguns tem atraso na linguagem.”</i>	01
<i>“Alunos se isolam, interagem sozinhos, possuem a parte motora aflorada estando em constante movimento, dificuldade de diferenciar objetos.”</i>	01
<i>“Dificuldade para se comunicar, não olha nos olhos, brinca sozinho e se balança para frente e para trás.”</i>	01

Fonte: Autora (2019).

Percebemos, no quadro 9, a necessidade de estabelecermos discussões junto ao grupo, sobre o TEA, com a intenção de esclarecer dúvidas e dirimir anseios, pois, ao lermos as respostas à pergunta, verificamos que os conceitos tanto das

professoras quanto dos atendentes estão centralizados nos estereótipos criados em torno do transtorno, sem a compreensão da totalidade da criança, que assim como tem o TEA, têm saberes, habilidades, ideias, vontades, entre outros.

Como forma de verificarmos quais as experiências e possíveis dificuldades verificadas pelas professoras e atendentes nos processos de inclusão e de ensino-aprendizagem das crianças com TEA, elaboramos duas questões abertas, para quem respondeu de forma afirmativa já ter tido estudante com TEA incluído na turma, para que relatassem, brevemente, como foi essa vivência.

A primeira questão perguntava aos participantes como foi para eles o processo de inclusão de estudante com Transtorno do Espectro do Autismo, quase todas as respostas aludiram pontos negativos como, por exemplo, a sensação de despreparo para trabalhar com crianças com TEA, interferência da família no trabalho de sala de aula, dificuldade para estabelecer comunicação e interação com estudantes com o transtorno e, o mais recorrente, ausência de diagnóstico. As respostas mais frequentes foram: *“Difícil, o aluno não interage, não se concentra na rodinha, o diagnóstico é demorado e não tenho capacitação para atuar com ele”*; *“Muito difícil, família interferia muito no trabalho, não me sentia preparada para um aluno incluso”*; *“Processo difícil, porque ao mesmo tempo que tento proporcionar a participação dos alunos em todas as atividades, entendo que eles têm o tempo e o momento deles”*. *Dentre todas as respostas somente uma elucidou o processo de inclusão de forma positiva: “Tranquilo nunca teve problema de aceitação por parte dos outros alunos”*.

Ao analisarmos as respostas sobre o processo de inclusão de sujeitos com TEA, percebemos que ainda está muito presente no imaginário do grupo a necessidade do diagnóstico, a insegurança para trabalhar com o estudante incluído e a ênfase nas características do sujeito para justificar as dificuldades no processo de inclusão.

Esses discursos, podem vir a construir barreiras atitudinais à inclusão e ao ensino das crianças com TEA, categorizadas por Tavares (2012) como barreiras atitudinais advindas do medo - quando se tem receio em fazer ou dizer “algo errado” para pessoa com deficiência, da ignorância - desconhecimento sobre determinada

deficiência, assim como das habilidades e potenciais daquele que a tem, e da particularização - segregação das pessoas em função de sua deficiência devido ao entendimento de que elas atuam de modo específico ou particular (TAVARES, 2012).

Dialogando com a questão anteriormente discutida, ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA, o grupo elencou como principais dificuldades: a falta de diagnóstico, pouca compreensão sobre tempo do estudante para realização das atividades, ausência de interação, atraso na fala, agitação, falta de atenção na execução de atividades diárias (rotina) - dificuldades focadas no estudante, não conseguir “entrar no mundo do estudante com TEA” e falta de conhecimento sobre o transtorno - dificuldades focadas na prática da professora ou atendente.

Diante das respostas do grupo, verificamos o quão tênue é a fronteira entre o discurso e o ato excludente, ato realizado muitas vezes sem intenção de excluir determinado sujeito ou grupo, mas devido os discursos alicerçados na falta de conhecimento ou material didático ou recurso ou nas limitações inerentes à deficiência do sujeito, acabamos por criar barreiras oriundas de atitudes que negam ao estudante com TEA o direito de viver, conviver e aprender em sociedade.

Para tanto, compreendemos que trabalhar os conceitos sobre Transtorno do Espectro do Autismo, em um dos encontros dos grupos focais, seria determinante para aprofundamento da compreensão sobre o transtorno, demonstrando que é possível elaborar um planejamento que atenda a todos os estudantes e estimule o estudante com TEA a participar da aula, interagindo e se comunicando do seu jeito, mediante práticas pedagógicas simples que consigam estimular o estudante com TEA a desenvolver suas habilidades e superar suas dificuldades, estando efetivamente incluído à turma. Buscando refletir com o grupo e assim superar possíveis barreiras atitudinais, que podem ser evidenciadas, por meio de ações ou discursos, que conforme Tavares (2012, p. 418) podem decorrer do “[...]. Medo de interagir, da crença na incapacidade, da recusa que se alimenta dos modelos de compreensão equivocados acerca das potencialidades da pessoa com deficiência e do preconceito camuflado ou ostensivo”.

Neste sentido, ao identificarmos nas falas dos sujeitos participantes, indícios de possíveis barreiras atitudinais, fomos a campo investigar se estas barreiras eram evidenciadas somente nos discursos ou manifestavam-se em atitudes. Portanto, a seguir, iremos apresentar os dados produzidos durante as observações participantes com o intuito de verificarmos se há ou não barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com TEA na escola, campo de pesquisa.

4.2 O encantamento presente nos desencontros: Análise de dados diagnóstica realizada a partir das observações participantes.

*Ora, o meu pequeno visitante não me parecia nem perdido, nem morto de fadiga, nem morto de fome, de sede ou de medo. Não tinha absolutamente a aparência de uma criança perdida no deserto a quilômetros e quilômetros de qualquer região habitada.
Quando finalmente consegui falar, perguntei-lhe:
-Mas... que fazes aqui?
E ele repetiu então, lentamente, como se estivesse dizendo algo muito sério:
-Por favor... Desenha-me um carneiro...
Quando o mistério é impressionante demais, a gente não ousa desobedecer (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 12).*

O encantamento da pesquisa científica, a nosso ver, encontra-se na produção e análise de dados, pois, ainda que tenhamos um objetivo como bússola da pesquisa, não sabemos, ao certo, se conseguiremos atingi-lo, um mistério que somente a análise de dados poderá desvendar, nos revelando por quais caminhos nossa pesquisa nos levará.

Por isso, com o intuito de descobrirmos quais nossos caminhos de pesquisa, neste subcapítulo apresentaremos os dados produzidos durante as observações, de cinco turmas com estudantes com TEA incluídos, realizadas na segunda etapa da ação diagnóstica da nossa pesquisa, com a intenção de respondermos aos objetivos específicos: b) Verificar a existência e tipo de barreiras atitudinais na inclusão de estudantes com TEA no contexto de sala de aula, a partir da sua relação com os profissionais da área da educação; c) Analisar e identificar possíveis estratégias para superação de barreiras utilizadas pelos profissionais da área da educação.

As observações foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 2019, nos turnos manhã e tarde. Habitualmente, as observações eram marcadas com antecedência com a professora da turma e com as equipes diretiva e pedagógica, no entanto, devido à significativa falta de professores - por motivo de licença saúde, por diversas vezes foi preciso reorganizar os dias de observação, pois, ou a professora estava ausente ou estava com sua turma e mais a turma de outra professora na mesma sala de aula - para que os estudantes, da professora ausente, não precisassem retornar para casa. Fato que aconteceu com frequência ao longo do segundo semestre de 2019.

Ao escolhermos a observação participante, como instrumento para coleta de dados, levamos em consideração a curiosidade inerente às crianças na faixa etária dos zero aos cinco anos que estão aprendendo a viver nos contextos que são inseridos enquanto compreendem como se estruturam as relações humanas. Todavia, essa escolha só mostrou-se realmente adequada quando fomos para a escola, campo de investigação, realizar as observações, como justificado no parágrafo a seguir.

As observações participantes mostraram-se adequadas ao contexto de pesquisa, pois devido à escassez de recursos humanos, tanto na escola quanto na rede municipal de educação e pelo fato das professoras de Maternal I, Maternal II, Pré I e Pré II não terem auxiliar pedagógico - ficando sozinhas, muitas vezes com mais de uma turma, durante o período das observações elas puderam contar com o auxílio da pesquisadora principal (que realizou as observações) durante os momentos das atividades dirigidas, higiene, hora do soninho, alimentação e pracinha.

Ao mesmo tempo, a pesquisadora pode estreitar relações com a comunidade escolar, pois os profissionais da área da educação, pertencentes a esse espaço, começaram a percebê-la como parte da escola e não mais como alguém que estava somente para produzir dados.

O vínculo de comunicação e confiança criado ao longo das 70 horas de observação, distribuídas em 3h30min por dia, num total de quatro dias em cada turma, facilitou a mediação dos encontros do grupo focal (subcapítulo 4.3). As

professoras durante esse período começaram a perceber a pesquisadora como um sujeito que buscava unicamente compreender o contexto pesquisado, para que junto aos sujeitos participantes da pesquisa pudesse refletir sobre questionamentos que permeiam a prática dos profissionais da área da educação.

Essa aceitação da pesquisadora pelos sujeitos do contexto investigado foi de suma importância para a etapa das observações, pois as professoras observadas conseguiram sentirem-se confortáveis com sua presença dentro da sala de aula observando, auxiliando e realizando anotações.

As observações foram realizadas com o auxílio de um roteiro e registradas em um diário de campo. A partir do referencial teórico abordado, neste trabalho, e do nosso objetivo de pesquisa, fomos a campo investigar a existência ou não de barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com TEA no nível da Educação Infantil, na existência dessas, qual a influência no processo de ensino desses estudantes e se há estratégias por parte dos profissionais da área da educação com vistas à superação dessas barreiras. Para isso, consideramos duas dimensões fala/discurso e ação/atitude que, segundo Goffman (2011), não se diferenciam.

Goffman (2011) enfatiza o papel formador da conversação - fala e discurso, nas trocas rituais e simbólicas e nas ações comunicativas da vida cotidiana, onde deslocasse a atenção restrita da formação linguística para elementos extralinguísticos- ações/attitudes, elementos responsáveis pela estruturação da ordem social. Partindo desse pressuposto podemos compreender que as falas que apresentam barreiras à inclusão e/ou ao ensino de estudantes com TEA incluídos, são, na realidade, atitudes que geram barreiras.

Portanto, como relatado no subcapítulo anterior, verificamos através do uso de questionário a existência de barreiras atitudinais nos discursos das professoras e atendentes e por meio das observações buscamos verificar se essas falas se corporificavam em ações. De acordo com Lima e Tavares (2008):

As barreiras atitudinais não são concretas, em essência, na sua definição, no entanto, materializam-se nas atitudes de cada pessoa, constituindo-se como obstáculo de difícil eliminação para que ocorra a inclusão social e educacional da pessoa com deficiência.

Portanto, cabe salientarmos que corroboramos com a ideia da sociolinguística discutida por Goffman (2011), que diz que o discurso em si é uma ação, ou seja, uma atitude. Contudo, optamos por verificar se essas falas estavam presentes no cotidiano de sala de aula e se junto havia outras atitudes. Para isso, estabelecemos categorias prévias para análise de dados: **Relação profissional da área da educação X estudante com TEA; Relação estudante com TEA X Estudantes típicos; Relação entre os profissionais da área da educação; Relação cuidador X Estudante com TEA**, esta última categoria emergiu durante as observações.

Alicerçadas a essas categorias, estruturamos nosso roteiro de observação e ao fim destas fizemos a leitura das anotações do diário de campo, e as separamos, primeiramente, por turma observada - aglutinando-as e, após, por categorias de análise - classificando-as.

As observações ocorreram somente em turmas com estudantes com TEA incluídos, dito isso, realizamos as mesmas em quatro turmas de Maternal II e uma turma de Pré I. As turmas de maternal I em sua totalidade disponibilizam atendimento integral aos estudantes e os Pré I são ofertados em turnos parciais, ficando a critério das famílias optarem pelo turno manhã ou tarde. Das quatro turmas com estudantes com TEA incluídos, somente em uma o estudante permanecia em turno integral, as outras três turmas atendiam somente em um turno - permanecendo dois estudantes no turno da manhã e um no turno da tarde, já o estudante do Pré I frequentava a escola no turno da tarde.

Ao analisarmos os registros do diário de campo verificando a existência de barreiras atitudinais ao ensino desses estudantes, o primeiro dado significativo, presente em quatro turmas das cinco observadas, que fez com que emergisse uma nova categoria na análise de dados - Relação cuidador X Estudante com TEA, foi a presença do cuidador como sujeito responsável pelo estudante com TEA e sua influência na (in)visibilização desse estudante.

O conceito de invisibilidade social, discutido pela psicologia social, tem sido empregado para explicar a percepção da sociedade sobre os sujeitos que estão à sua margem, isto é, socialmente invisíveis. Essa invisibilidade é produto de barreiras

atitudinais estabelecidas pelo preconceito e/ou indiferença a tudo que foge do conceito de normalidade (PORTO, 2009).

Porto (2009) explica que a identidade de um sujeito é definida pela sua relação com os que estão ao seu redor, sendo assim, a invisibilidade social é como um sintoma de uma crise de identidade, na qual o sujeito torna-se invisível devido a sua situação econômica (profissão de gari), posição social (morador de rua), raça (negro ou pardo), deficiência, entre outras situações.

A invisibilidade social “é uma espécie de desaparecimento psicossocial de um homem no meio de outros homens” (COSTA, 2008, p. 10). Com base nesse conceito de invisibilidade, discutiremos como a estrutura das relações de interação pode produzir barreiras atitudinais que estimulam o processo de invisibilização dos estudantes com TEA dentro do espaço escolar, a partir do momento que o ensino, interação e responsabilidade, para com o estudante com TEA incluído, centram-se em um único sujeito- a cuidadora.

A primeira turma observada foi o Maternal II, da professora Aviador 1, que tinha como estudante o Pequeno Príncipe 1, um menino de 3 anos de idade, diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo, nível leve. Esse estudante apresentava oralidade em desenvolvimento, preferia brincar sozinho, não havia ainda estabelecido relação com os colegas e apresentava movimentos estereotipados balançando-se para frente e para trás quando ficava ansioso ou entusiasmado- nesse último caso “[...]. Quando ouve música, vai para frente da caixa de som e começa a se balançar evidenciando alegria” (Registro do Diário de Campo, 17 de setembro de 2019).

O Pequeno Príncipe 2 é irmão gêmeo do Pequeno Príncipe 1 e, assim como o irmão, foi diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo Leve, entretanto, sua oralidade está em pleno desenvolvimento já fala palavras curtas, como, por exemplo, o nome de algumas cores, já procura os colegas para brincar e, algumas vezes, apresenta movimentos estereotipados se balançando para trás e para frente. Ele frequenta o Maternal I, mas não a mesma turma que o irmão, sua professora era o Aviador 2. Ambos estudavam no turno da manhã e contavam com a presença de uma cuidadora.

A turma da professora Aviadora 3- Maternal II, no turno da tarde tinha uma menina - codificada como Pequeno Príncipe 3, com quatro anos de idade, diagnosticada com TEA leve. A estudante evidenciava oralidade em desenvolvimento, conseguindo expressar suas necessidades por meio do uso da fala, como, por exemplo, quando queria mais lanche ou quando precisava ir ao banheiro, interagia com os colegas da turma durante o momento do brinquedo livre e gostava de caminhar pela sala de aula para explorar os materiais das prateleiras, sendo preciso em alguns momentos à intervenção da cuidadora para que ela retornasse para junto dos colegas.

O Pequeno Príncipe 4, era um menino de 5 anos que frequentava o Pré I da professora Aviador 4, no turno da tarde. O estudante foi diagnosticado com TEA nível severo, há pelo menos 2 anos, conforme a professora, e por isso ainda não é oral, não interage ainda com os colegas nem com a professora e ainda faz uso de fralda, permanecendo o período em que está em sala de aula somente com a cuidadora.

As quatro primeiras turmas observadas- das professoras Aviador 1, Aviador 2, Aviador 3 e Aviador 4, anteriormente descritas, contam com a presença de uma cuidadora em sala de aula para cada estudante incluído, como, por exemplo, na turma da professora Aviador 4, onde haviam três estudantes incluídos, um menino com TEA, uma menina com microcefalia e um menino com síndrome de Dow, desses os dois primeiros tinham cuidadora.

As cuidadoras são profissionais contratadas sem formação específica para trabalhar com crianças incluídas, são estudantes do Ensino Médio ou Ensino Superior e o vínculo empregatício delas é somente estágio remunerado. No entanto, quando foi elaborado o projeto “Cuidador” pela SMEC o propósito era que as crianças incluídas tivessem o atendimento das suas necessidades básicas, inviabilizadas pela deficiência e/ou necessidade educativa especial, como ir ao banheiro, se alimentar, se locomover, entre outras, atendidas, mas, quando fomos para campo realizar as observações outro panorama se distendeu.

Nessas quatro turmas as cuidadoras permaneciam o tempo inteiro ao lado dos estudantes com TEA sem interagir com ele ou com os outros estudantes.

Contudo, o que se destacou foi o fato delas ficarem com os estudantes em mesas isoladas do restante da turma.

Verificamos que os motivos para as cuidadoras manterem o estudante com TEA ao seu lado ou sozinhos na mesa, conforme anotações do diário de campo eram diversificados, sendo eles:

- **Medo da criança com TEA “surtar”**- identificamos que esse medo deriva da falta de conhecimento pedagógico e/ou formação dessas profissionais que ainda encontram-se em fase de construção formativa, por isso, ficam com receio de interagir com o estudante ou de contrariá-lo;
- **Crença de que o estudante deve manter-se afastado já que demonstrava não gostar de ter contato com os outros colegas**- verificamos que três cuidadoras não interagem com os estudantes com TEA nem incentivam-nos a interagir com os colegas, pois acreditam que o estudante não entende o que falam ou, por não ser verbal, é “inútil” falar com alguém que não irá responder;
- **Atribuições do cargo**- as cuidadoras acreditam que sua função é somente com alimentação e higiene e, por isso, não precisam interagir com o estudante nem estimulá-lo nas atividades de sala de aula, bastava deixá-lo na mesa com algum material, algumas vezes sem nenhum material, sem se levantar durante a aula estará auxiliando tanto a professora- pois ele não irá “atrapalhar” a aula, quanto a própria criança com TEA- que não irá se incomodar com a presença e/ou barulho dos colegas.

Ainda nessas quatro turmas, na categoria de análise Relação profissional da área da educação X estudante com TEA, verificamos que a relação entre professoras e estudantes com TEA não se diferenciavam.

As professoras interagiam com os estudantes com transtorno incluídos somente nos momentos das atividades dirigidas e no momento da rodinha, nos

demais momentos da rotina quem interagia com o estudante era a cuidadora, como nas situações onde os estudantes com TEA mostravam-se ansiosos e/ou agitados, devido a alguma situação que desorganizou sua rotina, as professoras esperavam a cuidadora resolver a situação e, algumas vezes, direcionavam a atenção para o restante da turma sem considerar a presença do estudante incluído em um momento de crise. Podemos verificar essas situações nos casos da professora Aviador 2 e da professora Aviador 3.

Para a professora Aviador 2 a existência do estudante com TEA incluído só era percebida quando a pesquisadora estava presente, como podemos verificar no trecho do diário de campo, abaixo exposto.

“Os estudantes estão no momento do brinquedo livre e o estudante com TEA está sozinho no chão da sala, embaixo da cadeira, brincando sem nenhum objeto a não ser com a parte inferior da cadeira. Os colegas estão no tapete brincando com legos, escolhidos e distribuídos pela professora, em quantidades individuais, para cada um, e a professora está conversando com a cuidadora sobre assuntos particulares da sua família [...]. A professora solicitou aos estudantes que guardassem os brinquedos e se sentassem no tapete, a cuidadora incentiva o estudante com TEA a ajudar os colegas, o elogiando quando o faz corretamente, e chamando sua atenção de forma firme sem perder a amorosidade quando necessário, como, quando ele não quer guardar o brinquedo ou material que pegou [...]. A professora está no momento da rodinha e solicita a cada estudante que escolha uma música para ser cantada, contudo quando chega à vez do estudante com TEA ela não pede para que ele escolha uma cantiga, ao contrário, dirige-se ao próximo estudante para que faça sua escolha. Percebo que os poucos momentos que busca interagir com o estudante é quando estou na sala de aula e como não estabeleceu vínculo com ele, o mesmo não consegue responder as suas investidas, o que a deixa impaciente. [...]. A professora disse que hoje não irá realizar atividade dirigida no turno da manhã, pois o estudante com TEA atrapalha os outros e agita a turma, fazendo com que não consiga realizar a atividade” (Diário de Campo, 2019).

A professora Aviador 3, diferente das demais, em nenhum dia de observação se dirigiu à estudante com TEA incluída, fato que pode ser observado no trecho retirado do diário de campo:

“Hoje a cuidadora não veio, ficamos somente eu e a professora da turma. Durante todo o dia a professora falou da dificuldade encontrada no comparecimento da estudante com TEA quando a cuidadora está ausente, afirmando não conseguir fazer as atividades devido à presença dessa estudante. Em nenhum momento a professora propôs atividades para turma e nem se direcionou a criança para tentar estabelecer relação de interação. Hoje já estou no terceiro dia de observação e ainda não consegui ver a professora perceber a presença da estudante a não ser em manifestações de desagrado pela sua presença” (Diário de Campo, 2019).

Durante as observações verificamos que as professoras responsáveis pelas turmas deixavam a responsabilidade dos estudantes com TEA para as cuidadoras, em alguns casos essa responsabilidade era transferida sem intenção, decorrendo da falta de comunicação entre as profissionais. Portanto, na categoria relação entre os profissionais da área da educação, discutiremos com maior profundidade como se estabeleceu a relação entre professoras e cuidadoras.

Das turmas observadas somente uma não contava com a presença de uma cuidadora, por opção da professora da turma, as demais todas tinham uma para cada estudante incluído. Ao longo das observações foi possível verificarmos que essas profissionais estabeleceram dois tipos de relação: Pessoal - compartilhavam confidências e vivências da vida privada de forma amistosa e aberta; e Profissional - demonstravam dificuldade em compartilhar ideias e opiniões de forma sincera, cada uma fazia seu trabalho, conforme as atribuições do seu cargo, sem articulação entre ambos.

Podemos verificar essa falta de diálogo no trabalho individualizado, sem articulação, onde a professora não demonstra se sentir confortável para orientar a cuidadora a como realizar seu trabalho de forma adequada, sem conseguir explicarlhe a importância da estimulação para desenvolvimento do estudante com TEA incluído, tendo em vista que essas profissionais ainda não possuem formação pedagógica, sendo essa é uma tarefa fundamental nas suas atribuições.

Percebemos essa individualização nos nossos registros do diário de campo:

Aviador 4- “A professora é nova na escola e me disse que prefere não interferir na relação da cuidadora e do estudante com TEA, pois ela está com ele há mais tempo e a família dele confia nela” [...]. Aviador 1- “A professora hoje se mostrou irritada com a cuidadora que passa a maior parte do tempo mexendo no celular, como forma de desabafar se dirigiu a mim e me disse que está cansada de falar e a cuidadora não dar atenção a suas solicitações, que só quer mexer no celular e conversar, há auxiliando muito pouco o estudante com TEA. Entretanto, enquanto estive na sala a professora não solicitou a cuidadora que guardasse o celular e não tentou conversar com ela para estabelecer combinados sobre a função de cada uma em sala de aula” (Diário de Campo, 2019).

Ao analisarmos os registros do diário de campo conseguimos identificar a ausência de comunicação entre essas profissionais e o quanto pode interferir na relação de trabalho em sala de aula, pois as cuidadoras, devido ao pouco conhecimento pedagógico, ora superprotegem, ora subestimam o estudante com TEA. Portanto, seria necessária a orientação da professora, responsável pela turma e pelo andamento das atividades, considerando sua formação profissional e experiência. Entretanto, as professoras com receio de serem mal interpretadas pelas cuidadoras, ou estabelecerem uma relação animosa, optam por não interferir na prática das mesmas, por mais que não concordem com ela.

Ao compreendermos como se estabelecem as relações entre os profissionais da área da educação entre si e com os estudantes com TEA, discutiremos como se estabelecem a relação entre estudante com TEA X estudantes típicos.

Durante as observações, verificamos que a relação entre os estudantes com TEA e os típicos está imbricada no tipo de relação estabelecida entre os profissionais da área da educação e o estudante incluído, por isso, sistematizamos os registros do diário de campo em um quadro, apresentado a seguir, para posterior discussão.

Quadro 10- Relação estudante com TEA e estudantes típicos.

(continua)

Estudante com TEA incluído	Relação estudantes típicos X estudante com TEA	Relações estabelecidas em sala de aula
<p>Pequeno Príncipe 1</p>	<p><i>“O estudante com TEA está no tapete brincando sem objetos, utilizando somente as próprias mãos, a professora o chama para sentar na mesa com os colegas, mas ele não atende a sua solicitação. Por isso, a professora vai buscá-lo e o coloca na mesa com os demais, todavia nenhum colega da mesa o procura para brincar”.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • A professora (Aviador 1) interagia com o estudante com TEA com mais frequência no momento da rodinha e da atividade dirigida, mas mostrava-se interessada e empenhada em integrá-lo ao grupo, por isso, incentivava os colegas a convidá-lo para brincar e elaborando estratégias para evitar que o estudante com TEA se isolasse. • A cuidadora interagia com o estudante durante os momentos de higiene e alimentação. No restante do tempo de aula utilizava o celular e/ou conversava com a professora da sala. • A professora não estabelecia combinados com a cuidadora nem a orientava a como trabalhar com o estudante incluído, mas, quando necessário, solicitava auxílio para trabalhar com esse estudante, porém, nem sempre, era atendida. Fato que gerava animosidade na relação entre as profissionais, pois a professora mostrava-se descontente com as atitudes e com o trabalho desenvolvido pela colega.
<p>Pequeno Príncipe 2</p>	<p><i>“O estudante prefere ficar sozinho na mesa, tapete ou chão da sala, como nem a professora nem a cuidadora incentivam que ele participe das brincadeiras ou atividades, os colegas não o procuram nem interagem com ele”.</i></p> <p><i>“Hoje o estudante com TEA no momento do brinquedo livre retirou um brinquedo da mão de um colega e riu, o colega compreendeu que ele estava brincando e responder sorrindo e pegando o brinquedo novamente. Durante essa brincadeira de retirar o brinquedo um da mão do outro, possibilitou ao estudante com TEA estabelecer uma relação de interação com um colega.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • A professora (Aviador 2) interagia com o estudante com TEA, com mais frequência, quando a pesquisadora observando na sala ou nos momentos da atividade dirigida, caso contrário somente a cuidadora interagia com ele. • A cuidadora interagia com o estudante com TEA durante todos os momentos da aula. O estimulava a escolher um brinquedo ou material na prateleira e a utilizá-lo, perguntava as cores dos brinquedos, conversava sobre o que havia feito em casa com os pais e quando ele não queria realizar alguma atividade ou estava irritado falava com tom de voz firme e amoroso, conseguindo estabelecer limites e combinados, que eram atendidos pelo estudante. A cuidadora evidenciava zelo e cuidado pelo estudante incluído, muitas vezes exacerbado, comentando com a pesquisadora sentir pena dele pela forma como a professora o trata- indiferente. • A professora estabeleceu regras com a cuidadora solicitando que ela fique somente com o estudante com TEA e que não faça nada por ele, deixando que faça sozinho e nos momentos de crise o retire da sala de aula. A relação de ambas é harmoniosa, entretanto a cuidadora tem suas funções limitadas pela ausência de espaço dada pela professora.

Quadro 10- Relação estudante com TEA e estudantes típicos.

(continuação)

Estudante com TEA incluído	Relação estudantes típicos X estudante com TEA	Relações estabelecidas em sala de aula
Pequeno Príncipe 3	<p><i>“Os colegas procuram a estudante com TEA incluída para brincar, mas ela só interage nos momentos que sente vontade, no momento do brinquedo livre ela opta por permanecer sozinha, mas no momento do lanche e da pracinha gosta de estar com os colegas interagindo, pegando o lanche do colega, pedindo que passem o prato de lanche e correndo para brincar de pegar”.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • A professora (Aviador 3) durante o período de observações não interagiu com a estudante com TEA incluída. • A cuidadora não interagiu com a estudante com TEA durante as observações, exceto para chamar sua atenção quando estava correndo pela sala e/ou mexendo nas prateleiras da sala de aula fora do horário do brinquedo livre e nos momentos de higiene e alimentação. • A professora não estabeleceu combinados com a cuidadora nem a orientou a como trabalhar com a estudante incluída, a interação entre ambas ocorria quando a professora relatava vivências ou problemáticas de cunho particular, sem conexão com assuntos pedagógicos.
Pequeno Príncipe 4	<p><i>“Durante o brinquedo livre o estudante fica sozinho na mesa brincando e os colegas não o procuram para brincar”.</i></p> <p><i>“Hoje a professora colocou o estudante com TEA na mesa com os colegas, durante o brinquedo livre, mas os colegas não tentam interagir com ele”.</i></p> <p><i>“A cuidadora do estudante com TEA não veio hoje, por isso, os outros estudantes me perguntaram se eu era a nova tia que cuidaria dele”.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • A professora (Aviador 4) interage com o estudante com TEA durante o momento da rodinha e da atividade dirigida, incentivando sua participação nas atividades, mesmo quando o estudante demonstra não estar interessado, ela insiste conversando, pegando da sua mão para ajudar no desenvolvimento da atividade, como forma de estimulá-lo. • cuidadora interage com o estudante durante os momentos de higiene e alimentação ou quando ele levantasse para caminhar pela sala e/ou mexer nas prateleiras, nesse momento ela o pega pela mão e conduz até uma mesa vazia solicitando que sente na cadeira quieto. Durante o período que o estudante fica sozinho na mesa em poucos momentos ela interage conversando com ela, o restante do tempo ambos permanecem em silêncio. • A professora não estabelece combinados com a cuidadora nem a orienta a como trabalhar com o estudante incluído, pois, a cuidadora estava a mais de um ano com o estudante e a família tinha estabelecido vínculo de confiança com ela, por isso, ela não intervinha nas ações da cuidadora, tinha receio de tornar o ambiente animoso e/ou se desentender com a família do estudante que, de forma clara, evidenciava confiar mais nas ações da cuidadora que no trabalho da professora.

Quadro 10- Relação estudante com TEA e estudantes típicos.

(conclusão)

Estudante com TEA incluído	Relação estudantes típicos X estudante com TEA	Relações estabelecidas em sala de aula
<p>Pequeno Príncipe 5</p>	<p><i>“No momento do brinquedo livre todos os estudantes brincam juntos em pequenos grupos. Por opção, as meninas brincam juntas e os meninos se dividem em grupos, ambos gêneros brincam com materiais desestruturados, bonecas, carinhos, casinha, entre outros, sem distinção. O estudante com TEA incluído em alguns momentos brinca por preferência sozinho, mas logo algum colega se aproxima dele e juntos seguem a brincadeira”.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • A professora (Aviador 5) interage com todos os estudantes da mesma fora, realizava os combinados durante o momento da rodinha e quando eles não eram atendidos sentava a criança próximo a ela para pensar durante alguns minutos, após voltava a conversar e relembrar os combinados estabelecidos. Demonstrava ser firme de forma afetuosa e buscava intermediar a relação entre os estudantes. Quando se desentendiam logo elaborava estratégias para dirimir as problemáticas geradas pelo grupo. Suas ações eram pautadas na conversa onde estabelecia regras e incentivava a boa convivência de todos no grupo • A turma não contava com a presença de uma cuidadora, por opção da professora titular. Conforme relatado pela própria, acredita não ser necessária a presença de uma cuidadora na sala, pois o estudante com TEA incluído, não precisa de atendimento individualizado, pois evidencia autonomia, disse ainda que se fosse para ter alguém na turma não gostaria de uma cuidadora, mas um apoio pedagógico.

Fonte: Autora (2019).

No quadro, acima exposto, podemos vislumbrar como as relações estabelecidas entre os profissionais da área da educação e crianças com TEA e entre os profissionais da área da educação entre si, podem influenciar na relação estabelecida entre os estudantes típicos e com deficiência. Produzindo a condição de invisibilidade da criança com TEA incluída em meio a um contexto repleto de outras crianças.

Observamos que nas turmas onde havia cuidadora, mas não havia relação de interação, ou essa relação era superficial, entre os profissionais da área da educação entre si e/ou com os estudantes com TEA, os estudantes típicos não percebiam a presença do estudante incluído, pois estavam acostumados a vê-lo junto à cuidadora sozinho em uma mesa. Constatamos que a cuidadora era atribuída à criança com TEA, pelos colegas, como alguém que precisa “cuidá-lo” e, por vezes, isso acabava por invisibilizá-lo.

Entretanto, nas turmas onde a professora e/ou cuidadora evidenciavam interesse em tentar integrar o estudante com TEA ao contexto de sala de aula, incentivando sua participação nas brincadeiras e atividades, os estudantes típicos procuravam o colega incluído para brincar e interagir, atuando, algumas vezes, com zelo e superproteção.

Contudo, uma das turmas observadas, o Maternal II da professora Aviador 5, diferente das demais, realizava um trabalho pedagógico inclusivo, apresentando atividades que contemplavam a diversidade de singularidades presentes na sala de aula. Como pode ser observado num trecho retirado do diário de campo (Quadro 10), a pesquisadora, em nenhum momento realizou anotações que diferenciasssem a forma de ação e interação dessa professora para com seus estudantes, incluído ou não. O estudante com TEA - Pequeno Príncipe 5, dessa turma apresentava características de Transtorno do Espectro do Autismo nível leve, evidenciando oralidade está em desenvolvimento, conseguindo elaborar frases curtas, interação com os colegas e professora e intervalos maiores entre uma crise e outra, demonstrando maior desconforto quando contrariado. O processo de inclusão desse estudante foi gradativo, mas tranquilo, a partir do segundo semestre de 2019 já permanecia em turno integral na escola.

Cabe aqui salientarmos uma fala dessa professora ocorrida no primeiro dia de observação, onde disse: *“- A gente faz o possível dentro das nossas possibilidades. Eu tento, mas é mais instintivo, não sei se realmente o que estou fazendo está certo. A gente fica insegura, sem saber se o que fazemos é o correto”*. Ao analisarmos sua fala e sua prática, podemos verificar que essa professora ainda que não tenha formação específica para trabalhar com Educação Inclusiva, saiba pouco sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e demonstre insegurança com relação a sua prática, consegue organizar um ambiente inclusivo, que atende e respeita as peculiaridades de cada estudante, fator evidenciado nas atividades planejadas e na forma como interage com todos os colegas, diferenciando-os em respeito as suas singularidades e não pelas suas limitações ou deficiências.

Ao fim da análise de dados diagnóstica, buscamos verificar se emergiram barreiras atitudinais ao processo de ensino de estudantes com TEA, se emergiram,

como poderíamos classificá-las com base na taxonomia das barreiras atitudinais elaborada por Tavares (2012).

- I. Averiguamos que das cinco turmas observadas somente na turma da professora Aviador 5, não constatamos barreiras atitudinais, o que conseguimos identificar foram estratégias elaboradas para atender as necessidades de todos os estudantes com foco no processo de ensino.
- II. Nas turmas das professoras Aviador 1, Aviador 2, Aviador 3 e Aviador 4, foram identificadas três barreiras atitudinais, comum a todas, na prática das professoras e/ou cuidadoras:
 - a) Barreira da particularização-** é a segregação de um sujeito em função da sua deficiência ou pelo modo singular de agir;
 - b) Barreira da ignorância-** é estabelecida pela falta de conhecimento do sujeito sobre uma determinada deficiência; e
 - c) Barreira da rejeição-** é a recusa, sem intenção, de interagir com uma pessoa em razão da sua deficiência (TAVARES, 2012).
- III. Derivado da barreira da rejeição, identificamos a estruturação do processo de invisibilização do estudante com TEA no ambiente escolar. Percebemos que apesar da criança com TEA estar inserida na escola junto com outras crianças, sem a interação com seus pares e/ou professora e/ou cuidadora ela torna-se gradativamente invisível, para esses sujeitos, no contexto em que está “incluída”.
- IV. Outras barreiras evidenciadas nas práticas dessas profissionais- Aviador 1, Aviador 2, Aviador 3 e Aviador 4, em sala de aula foram:
 - d) Barreira da padronização-** é a forma de planejar atividade ou se relacionar com os estudantes com deficiência baseando-se em experiências generalizadas com outros sujeitos com deficiência;
 - e) Barreira da adjetivação ou rotulação-** é a utilização de atributos depreciativos às pessoas com deficiência;

f) Barreira da baixa expectativa ou subestimação- é considerar a pessoas com deficiência incapaz de realizar determinadas ações, mesmo sem conhecê-la, relacionando a deficiência como sinônimo de incapacidade;

g) Barreira de estereótipos- representação, positiva ou negativa, igualitárias às pessoas com a mesma deficiência- forma genérica e rasa de compreender a complexidade do desenvolvimento humano;

h) Barreira da compensação- é quando se favorece, privilegia ou paternaliza a pessoa com deficiência, tratando-a diferente dos demais por piedade; e

i) Barreira da superproteção- proteção desproporcional em função da deficiência do sujeito, por considerá-lo incapaz de realizar algo ou tomar decisões adequadas sozinho.

Para tanto, ao final da análise de dados diagnóstica verificamos que há barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil, identificamos essas barreiras nas dimensões fala/discurso,- verificadas no questionário aplicado, e ação/atitude, identificadas durante as observações.

Por isso, com base nos dados produzidos, sistematizados e analisados, estruturamos os seguintes temas geradores, que nortearam os encontros do grupo focal: Desenvolvimento infantil típico e de sujeitos com Transtorno do Espectro do Autismo; Transtorno do Espectro do Autismo - conceitos e estigmas; Barreiras atitudinais à inclusão dos estudantes com TEA; Qual o protagonismo dos profissionais da Educação Infantil na inclusão dos estudantes com TEA; Relação da escola com a família na inclusão de crianças com TEA e qual sua influência; Devolutiva do pesquisador e conversa com os profissionais sobre a prática com os estudantes com TEA.

Os temas geradores emergiram das barreiras atitudinais identificadas, na prática dos profissionais da área da educação, durante as observações, com o intuito de problematizá-las nos encontros do grupo focal para que os profissionais pudessem juntos, refletir sobre as mesmas, elaborando estratégias para superação.

Dito isso, a seguir detalhamos como os encontros do grupo focal foram organizados, apresentando de forma sistemática os dados produzidos ao longo dos seis encontros.

4.3 Se tu vens às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz, pois nossos encontros me cativam: Sistematização e análise dos encontros do Grupo Focal.

*Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo já pronto nas lojas. Mas, como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me!
-Que é preciso fazer?- perguntou o Pequeno Príncipe.
-É preciso ser paciente- respondeu a raposa- Tu te sentarás primeiro um pouco longe de mim, assim, na relva. Eu te olharei com o canto do olho e tu não dirás nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas, cada dia, te sentarás mais perto... (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 69).*

Cativar, segundo o dicionário, significa convencer, prender, sujeitar, aprisionar, entre outros tantos significados. Entretanto, qual o significado da palavra cativar em um grupo focal? Será que essa palavra se aplica a um grupo onde o essencial é estar presente por interesse e vontade própria do participante? Acreditamos que sim, cabe aplicarmos essa palavra, não em seu sentido literal, mas em seu sentido metafórico.

Ao formarmos um grupo focal devemos cativar, a cada encontro, nossos sujeitos participantes, não com o sentido de “aprisioná-los”, mas com o sentido de envolvê-los com os temas discutidos, para que queiram permanecer no grupo por escolha própria, dialogando e refletindo sobre suas práticas e vivências.

Portanto, neste estudo cativar tem como sinônimo fascinar, entusiasmar, libertar emoções e pensamentos. Sendo assim, neste subcapítulo sistematizamos e analisamos os encontros do grupo focal, formado por 12 professoras e 10 atendentes, codificadas²⁴ como: Aviador - as professoras com estudantes com TEA

²⁴ A codificação das participantes foi realizada a partir de personagens retirados da história “O Pequeno Príncipe”- personagem principal que esta pesquisa relaciona com a criança com TEA devido sua forma de (con)viver em sociedade, cuja relação com o personagem principal é de afeto, compreensão e aprendizado a partir da relação com sujeitos e contextos diferentes.

incluídos na turma; Rosa - as professoras sem estudantes com TEA; e Raposa as atendentes.

Podemos verificar no quadro a seguir como foi organizada a codificação das profissionais participantes do grupo focal.

Quadro 11– Codificação dos participantes do grupo focal.

Participantes do grupo focal	Número de participantes	Codificação dos profissionais participantes	Código do participante
Professoras com estudantes com TEA	05	Aviador	A1
			A2
			A3
			A4
			A5
Professoras sem estudantes com TEA	07	Rosa	RO1
			RO2
			RO3
			RO4
			RO5
			RO6
			RO7
Atendentes	10	Raposa	RA1
			RA2
			RA3
			RA4
			RA5
			RA6
			RA7
			RA8
			RA9
			RA10

Fonte: Autora (2020).

Os encontros foram realizados nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2019, cada encontro tinha um tema gerador de discussão e junto uma categoria de análise de dados, no entanto, as categorias não são estáticas e como os temas geradores tinham relação entre si, ao transcrever os áudios dos encontros, sistematizá-los junto com os dados dos diários de bordo, da pesquisadora e do grupo, e categorizá-los para análise, percebemos que alguns dados presentes em uma determinada categoria, tinham relação mais adequada com outra categoria.

Portanto, após conseguirmos categorizar todas as transcrições e registros dos diários, realizamos a análise de dados conforme as categorias estabelecidas previamente (Normalidade X Anormalidade; Inclusão na Educação Infantil; Conceitos sobre TEA X Conceito sobre sujeitos com TEA; Processo ensino-aprendizagem; Barreiras Atitudinais; Estratégias para superação das Barreiras Atitudinais).

A seguir, apresentaremos a sistematização e análise dos encontros do grupo focal.

4.3.1 Primeiro Encontro.

Apenas se vê bem com o coração, pois nas horas graves os olhos ficam cegos (Saint- Exupéry, 2015, p. 72).

O primeiro encontro, realizado no dia 23 de outubro de 2019, contou com a participação de 15 profissionais da área da educação dos 17 que evidenciaram interesse em participar dos encontros. Neste encontro nosso foco foi dialogar sobre os conceitos dos profissionais da educação sobre normalidade e anormalidade, para isso, nosso tema gerador foi o **desenvolvimento infantil típico e de sujeitos com Transtorno do Espectro do Autismo**.

Primeiramente, a pesquisadora principal (mediadora dos encontros)²⁵ organizou a sala onde seria realizado o encontro - o refeitório da escola, como forma de torná-lo receptivo e acolhedor. Para tanto, em uma mesa, próxima a porta de entrada do refeitório, foram colocadas maletas confeccionadas com envelope de papel pardo e dentro delas havia um bloco de notas, uma caneta, um crachá para identificação dos participantes, um livreto com a história "O Pequeno Príncipe" e um pacote com balas de goma, acompanhados da seguinte mensagem, impressa em folha de ofício:

²⁵ Na sistematização e análise dos dados produzidos no grupo focal, iremos nos referir a nossa ação nos encontros por meio da figura da pesquisadora principal que atuou como mediadora de todos os encontros, por isso, utilizaremos o termo pesquisadora-mediadora quando formos nos referir as ações da pesquisadora principal da pesquisa.

Querido(a) professor(a),

Você está recebendo uma malaleta com alguns itens imprescindíveis para embarcar numa desafiadora viagem. Os itens que integram sua bagagem são: caneta e bloquinho, para que possa registrar todos os momentos que julgar importantes, crachá, para que todos os integrantes do nosso grupo de viagem possam identificar você, e um docinho, para poder repor as energias e aproveitar todo o itinerário da viagem. Junto a esses itens você irá encontrar um livro de bolso intitulado “O Pequeno Príncipe” para que possa ler durante nosso trajeto e dialogar com o grupo sobre os significados existentes nesta intrigante história.

Por fim, tenho uma ótima notícia, muitos dos seus amigos e conhecidos irão embarcar nessa jornada conosco, espero que esteja entusiasmado em participar dessa viagem em busca de novos conhecimentos e reflexões.

Figura 6- Malaleta entregue aos participantes do grupo focal



Fonte: Autora (2019).

A malaleta foi produzida e organizada como forma de estreitar a relação entre a pesquisadora-mediadora dos encontros e os sujeitos participantes da pesquisa e assim favorecer a abertura de diálogo. Também foi organizada uma roda de chimarrão com “guloseimas”, rapadura de amendoim, bananada e paçoca.

Verificamos, ao lermos nossos registros do Diário de Bordo, o quanto foi significativo para as profissionais participantes do grupo focal a recepção com as maletas e a roda de chimarrão como técnica de interação e fomento a participação, como podemos constatar em um trecho do nosso Diário de Bordo, organizado a seguir:

“À medida que as professoras e as atendentes iam chegando e entrando no refeitório demonstravam estarem surpresas com a recepção e organização do ambiente. Cada participante, quando chegava, era recepcionada com uma maleta etiquetada com seu nome e logo era convidada a escolher um local na roda de chimarrão. O grupo mostrou-se alegre e acarinhado com a acolhida, ao chegarem e se depararem com chimarrão e guloseimas, tanto que o primeiro relato de uma das professoras participantes, quando iniciamos o encontro, foi: -Quero te parabenizar pela organização, tudo muito criativo e bonito. Gostei muito! [...]. Percebi o quanto a acolhida foi significativa para o grupo, pois essas profissionais estavam terminando um exaustivo dia de trabalho e ao serem recebidas com carinho e atenção mostrou-se um elemento importante para eu conseguir envolvê-las nas discussões que viriam” (Diário de Bordo, 2019).

A proposta da roda de chimarrão²⁶ pautou-se no significado que a bebida representa para os gaúchos, pois, no estado do Rio Grande do Sul, a mesma é ofertada pelo anfitrião da casa aos visitantes de maneira indistinta como forma de acolhida. Portanto, a roda de chimarrão é uma forma de celebrar a vida, estreitar relações e, de forma informal, estabelecer diálogos.

Ao organizamos este encontro em formato de roda de chimarrão, tínhamos como objetivo proporcionar ao grupo, através da entrega ou oferta da bebida e da divisão das guloseimas, um momento de partilha de vivências e opiniões, em que pudessem experienciar, através da partilha indistinta, a proposta de acolher e

²⁶ O chimarrão é uma bebida característica da cultura do sul da América do Sul, herança das culturas indígenas, composto por uma cuia, uma bomba, erva-mate moída e água. O chimarrão é preparado com erva-mate, adicionada de água quente.

ensinar sem distinção a todos os estudantes, isto é, sem diferenciá-los pelas suas particularidades.

Larrosa (2002) define a experiência como algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Segundo o autor a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, para que realmente possamos experienciar, nos exige tempo para parar, parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, para que possamos nos deter aos detalhes, suspendendo opiniões, juízos, vontades e ações automáticas, para que consigamos cultivar a delicadeza, falar sobre o que nos acontece e escutar os outros, dando tempo e espaço à arte do encontro.

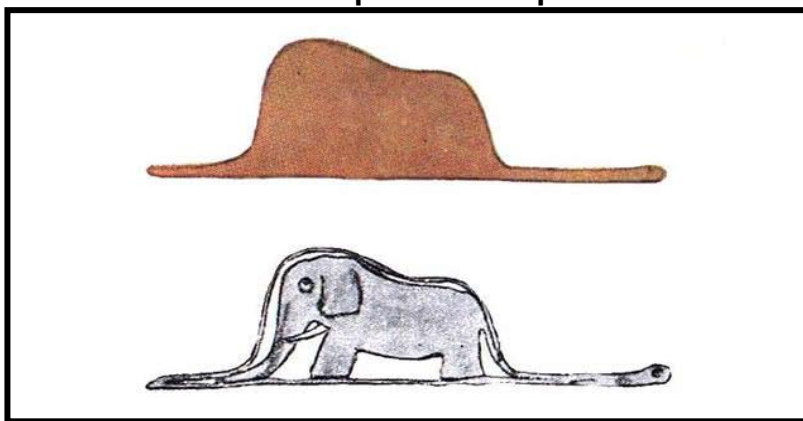
Após a chegada, acolhida e organização das participantes do grupo focal, a pesquisadora-mediadora deu início ao encontro explicando sobre o significado da maleta e os itens dentro dela, esclarecendo qual a metáfora trazida pela pesquisa através da história “O Pequeno Príncipe”, trabalhada ao longo dos encontros, justificando quais os motivos da escolha dessa história.

“Inicialmente, perguntei ao grupo se consentia a gravação de áudio dos encontros, expliquei que somente eu teria acesso ao conteúdo deles e que a identidade de cada uma das participantes seria preservada. Apresentei novamente a todas qual era minha pesquisa e seu principal objetivo, explicando em detalhes como iriam ocorrer os encontros do grupo focal, quais os sujeitos participantes e o porquê de apenas alguns sujeitos serem escolhidos para participar da pesquisa e não todos os integrantes da comunidade escolar. Junto à maleta, entreguei no início deste encontro, o grupo recebeu um cronograma com as datas de todos os encontros- sendo um total de seis, e o tema gerador de cada um. Expliquei ao grupo que tanto os temas geradores de cada encontro como a organização de materiais e atividades foram organizados com base nos questionários realizados previamente no primeiro semestre de 2019 e nas observações realizadas nas cinco turmas com estudantes com TEA incluídos- realizadas nos meses de agosto e setembro de 2019. Expliquei a não obrigatoriedade dos encontros, que será apenas para quem quiser participar, e que as atividades propostas em cada serão organizadas conforme o decorrer dos encontros, de acordo com as necessidades evidenciadas pelo grupo- registradas em

meu Diário de Bordo. A seguir, apresentei ao grupo os diários de bordo- um do grupo e outro meu, expliquei que a cada encontro teríamos uma redatora, isto é, uma integrante do grupo deverá se disponibilizar para fazer o registro de um encontro escrevendo tudo que for acontecendo a sua maneira, sintetizando as discussões e reflexões do grupo a sua maneira. Ao solicitar às participantes que alguma fosse a redatora elas mostraram-se desconfortáveis em assumir a função, então o grupo por iniciativa própria escolheu- de forma impositiva, quem seria a redatora deste primeiro encontro, que acabou aceitando realizar a tarefa proposta” (Diário de Bordo, 2019).

Na sequência a pesquisadora-mediadora refletiu no datashow a imagem da “jiboia que engoliu um elefante”, retirada do livro, dando início às discussões. A pesquisadora-mediadora questionou o grupo sobre o que viam ao observar a imagem refletida (primeira imagem da figura 3- jiboia fechada), tendo como resposta: um dente, uma montanha e um chapéu. A seguir, a imagem utilizada para introduzir as discussões do grupo:

Figura 7- Desenho da Jiboia (aberta e fechada) que engoliu um elefante retirada do livro “O Pequeno Príncipe”.



Fonte: Saint-Exupéry (2015, p. 9-10)

A partir da imagem, acima exposta, a pesquisadora-mediadora procurou estimular o grupo a refletir sobre as múltiplas percepções que uma única imagem pode gerar quando advindas de diferentes indivíduos, explicando que assim como a imagem, nossos conceitos sobre determinados temas são diferentes, pois somos

sujeitos derivados de contextos e realidades diversificadas, mostrando, na sequência, ao grupo, o desenho da jiboia aberta (segunda imagem da figura 3), revelando o real significado do primeiro desenho.

Partindo dessa discussão a pesquisadora-mediadora propôs ao grupo questões simples e curtas: O que é ser normal? O que é ser anormal? De onde se originam esses conceitos? Quais são os marcos de desenvolvimento de um sujeito típico? Quais os marcos de desenvolvimento de um sujeito com TEA?

As questões foram organizadas para que os participantes pudessem responder de forma aberta e aprofundada, expondo suas ideias sobre os temas tratados. Para isso, durante a mediação, a pesquisadora principal teve o cuidado de problematizar os assuntos tratados, a partir do conteúdo das respostas, mediando às respostas que se contrapunham, para que os participantes discutissem sobre as ideias que se diferissem, de forma harmônica, evitando possíveis embates dialógicos.

A complexidade encontrava-se, portanto, na pergunta - com seu potencial investigativo, na resposta - que permitiu a produção de dados, a compreensão da realidade dos participantes e o aprofundamento das questões investigativas, e na mediação - que necessitou ser atenta, compreensiva e afetuosa, como forma de incentivarmos a participação dos integrantes do grupo focal, mediando opiniões diferentes sem que houvesse sentimento de julgamento e/ou constrangimento que podiam gerar o silenciamento do grupo.

Verificamos, com base nos registros do nosso Diário de Bordo, que, neste encontro, o grupo mostrou-se interessado e envolvido, porém, por ser o primeiro, em alguns momentos, dependendo do questionamento, os sujeitos participantes demonstraram timidez.

O receio de falar deve-se ao fato das questões envolverem problemáticas complexas, sobre assuntos que exigem relato de opinião e exposição de pensamentos íntimos de cada sujeito, como, por exemplo, cultura, família, vivências e relações interpessoais.

“O grupo apesar de ter um número expressivo de participantes, nem todas estão participando das discussões no grande grupo. Observo a todas e percebo interesse pelo tema trabalhado, como percebo receio de se expor, todas do grupo estão participando, mas muitos participam dialogando com o sujeito ao lado e não se manifestando na frente de todos. Preciso pensar em estratégias que incentivem o grupo a compartilhar suas vivências, sem medo de se expressar” (Diário de Bordo, 2019).

Neste encontro tínhamos como categoria para análise de dados Normalidade X Anormalidade, essa categoria surgiu no período das observações realizadas na turma da professora Aviador 2 que utilizava a seguinte frase, quando queria referir-se a algum estudante que julgava não estar dentro da sua concepção de “padrão de normalidade”: *“Ele não é normal! Não é como as outras crianças de 3 anos, minha filha é menor que ele e bem mais esperta”* (Professora Aviador 2 ao referir-se a um estudante típico da sua turma que, conforme registros do diário de campo, demonstrava timidez).

Partindo dessa fala, percebemos ser necessário discutir sobre esses conceitos (normalidade e anormalidade) no primeiro encontro para podermos refletir com o grupo, posteriormente, conceitos mais complexos como barreiras atitudinais. Portanto, depois da acolhida, mobilização e sensibilização, adentramos os questionamentos propulsores das discussões acerca desses temas.

O primeiro questionamento realizado aos sujeitos participantes foi “O que é ser normal?”. Esse questionamento, num primeiro momento, causou um longo silenciamento na sala, como revela o registro do nosso Diário de bordo:

“O grupo ao ser questionado sobre “o que é ser normal?” evidenciou certo desconforto para falar no grande grupo, logo após eu perguntar o grupo ficou alguns segundos ou minutos em silêncio, não sei dizer ao certo, este é meu primeiro encontro e estou um pouco nervosa, por isso, tentei contornar a situação, evidentemente constrangedora para as participantes. Por isso, expliquei às participantes que não há resposta certa ou errada, há a oportunidade de espaço para pensarmos juntas, sem julgamentos. Aos poucos o grupo foi mostrando-se mais participativo, no entanto, alguns sujeitos participantes preferiram interagir com a colega ao lado, sem dialogar no grande grupo. Compreendo a importância de tornar nossos encontros “leves” e descontraídos, pois os temas que discutiremos irão adentrar em conceitos pessoais que, por vezes, as pessoas preferem não compartilhar” (Registro do Diário de Bordo, 23 de outubro de 2019).

Gradualmente, os sujeitos participantes foram sentindo-se mais confortáveis para participar, mas foram as conversas laterais que nos proporcionaram dados mais significativos, evidenciando serem respostas mais sinceras, sem preocupação com um possível “julgamento” do grupo, sendo necessário a pesquisadora-mediadora estimular os sujeitos participantes a transformarem suas conversas laterais em discussões grupais.

As respostas iniciais do grupo sobre o conceito de normalidade foram mais elaboradas - demonstrando a preocupação dos sujeitos participantes sobre o que seria mais adequado ser dito em um grande grupo, sem ser interpretado erroneamente. As primeiras respostas desse questionamento foram: *“Estar dentro de um molde que a sociedade coloca nas pessoas ou nas coisas. Eu não me acho normal!” (RA6); “É a pessoa dentro dos seus limites” (N/I); “Acho que normal é aquilo que é mais normal de ser em uma determinada situação” (RA3); “Normal pra mim é resultado de exame, se está tudo bem, está normal” (RA1).*

A pesquisadora-mediadora ao perceber que as participantes estavam elaborando respostas que seriam aceitas pelo grupo, sem real relação com seu posicionamento ideológico, continuou instigando-as a falar sobre suas concepções, salientando não ser necessário se preocuparem com questões teóricas ou falas

socialmente aceitas e que o grupo focal era um espaço seguro onde poderiam compartilhar suas concepções e/ou vivências pessoais.

Depois de muito estimular o grupo, aos poucos, respostas de cunho mais pessoal começaram a surgir: *“Acredito que a palavra normal ela é um estereótipo. Ela cabe para algumas coisas, para algumas pessoas, de uma forma e de outra não, acho que muito é difícil dar um significado para palavra normal. Para ‘ser’ normal, se a gente está falando de pessoa vai depender da pessoa, da sua cultura, de toda criação dela, mais ainda quando falamos em inclusão. Acho que a palavra normal vem para definir um padrão e dizer esse está dentro do padrão e este não- então não é normal. Eu penso assim”* (A5); *“O que eu tinha como normal há um tempo atrás, não é mais. Tudo certinho dentro do politicamente correto, se não segue essa regra é anormal. Acho que hoje em dia ser normal é ser diferente. Hoje as pessoas são mais diferentes”* (RA1); *“Normal é não ser fora da casinha”* (RO3).

Diante das respostas, podemos verificar quais os conceitos do grupo sobre normalidade, mas foram suas ações que evidenciaram qual a real compreensão desses sujeitos sobre os conceitos de normalidade e anormalidade. Que não foram ditas devido à preocupação com possível julgamento de terceiros, como, por exemplo, o silêncio constrangido e as conversas laterais.

De acordo com os dados, o grupo compreende que ser normal é não diferir dos conceitos estruturados socialmente, ser alguém que age ou pensa de maneira semelhante ao grande grupo social. Verificamos esse conceito na fala de uma das participantes - codificada como RO3, que disse, *“Ser normal é não ser ‘fora da casinha!’”*, e percebemos também indícios da barreira atitudinal da adjetivação definida por Tavares (2012) como o uso de terminologia depreciativa para referir-se ao sujeito com deficiência em função da própria deficiência.

Podemos verificar, então, o quão imbricado estão os conceitos criados, ainda na modernidade, com o objetivo de normatizar comportamentos, formas de pensar e se expressar, com o intuito de controlar os indivíduos - controlar os corpos.

Foucault (2001) explica, a partir de seus estudos a respeito da objetificação do sujeito, que os sujeitos, ainda na modernidade, começaram a ser separados por características presentes dentro deles ou em relação aos outros, denominando esse

processo como “práticas de separação”. Processo que acaba por objetificar indivíduos - os estigmatizando, como, por exemplo, loucos e sãos, doentes e saudáveis, criminosos e “bons rapazes”, deficientes e normais. Sendo assim, verificamos que socialmente normalidade é sinônimo de sem deficiência e anormalidade caracteriza-se como com deficiência e/ou necessidades educativas especiais.

Articulada a essa questão a pesquisadora-mediadora perguntou ao grupo “O que é ser anormal?”. Esse questionamento foi respondido de forma mais direta, sem a preocupação das profissionais da educação com o que as demais iriam pensar, como podemos verificar a seguir: *“O que foge do padrão do sistema” (RA5); “Quando a gente acha que tudo é igual” (RO4).*

Diante das respostas sobre o que é ser normal e sobre o que é ser anormal, a pesquisadora achou necessário saber qual a origem desses conceitos, para isso, primeiro perguntou ao grupo de onde se originavam seus conceitos sobre esses temas. De acordo com as profissionais da educação seus conceitos se originaram das vivências em família e de seu contexto social, ensinados ainda na infância: *“É um conceito que a sociedade impõe, são comportamentos que se espera de alguém” (RO4); “Desde que tu nasce aprende que normal é seguir tudo certinho, bonitinho, direitinho. A gente é criado assim” (RO6); “É imposto desde que a gente nasce. Na nossa casa, no nosso meio social, se a pessoa não tem nenhuma deficiência. Desde pequenos nós aprendemos que ser normal é não ter nenhuma deficiência” (RA9).*

Com base nas respostas do grupo, podemos perceber que seus conceitos foram formados ainda na infância a partir dos ensinamentos da família e/ou meio social. Verificamos ainda que adquiriram força com o fato dos sujeitos participantes, em sua maioria, não terem tido contato com pessoa com deficiência em seus ambientes de convívio social. Esse dado foi constatado quando a pesquisadora-mediadora questionou o grupo sobre a existência de pessoas próximas com deficiência ou se o primeiro contato foi na escola com os estudantes incluídos, e, conforme informações fornecidas pelo grupo, somente três das quinze participantes presentes neste encontro tiveram convívio com pessoas com deficiência.

Nogueira (2009) explica que o conceito de anormalidade surge quando estabelecemos os parâmetros que definem a normalidade, sendo esta uma construção histórico-cultural das sociedades, o que nos auxilia a compreender como são produzidos os comportamentos humanos.

Portanto, a sociedade ou grupo social identifica e classifica seus membros e espera que eles se enquadrem em suas noções de normalidade, caso contrário é considerado anormal, estando à pessoa sujeita à discriminação, abandono ou indiferença, o que Goffman (2008) denomina de estigma.

Com base nos dados apresentados, podemos verificar, a partir da categoria de análise normalidade X anormalidade, que os conceitos das profissionais da educação a respeito do que é normal e anormal são indícios de estigmas socialmente construídos, que podem ser a origem das barreiras atitudinais.

A compreensão das profissionais da educação sobre esses dois conceitos pode ser justificada pela ausência de convívio com a diversidade e o fato de aprender, ainda na infância, que ser normal é não ter deficiência, o que explica a dificuldade dessas profissionais em trabalhar com crianças com deficiência, especialmente com TEA.

A resistência em aceitar a inclusão de estudantes com TEA, verificadas nas observações, pode ser esclarecida pela dificuldade evidenciada pelas profissionais da área da educação em saber como interagir e conviver com um sujeito que apresenta uma forma diferenciada de se comunicar, interagir e conviver, pois conforme Nogueira (2009, p. 87) “o comportamento desviante é atribuído, tanto pelo outro que se arroga “normal” quanto é reconhecido por grupos e indivíduos estigmatizados, de modo que essa classificação nada mais é do que um jogo de poder”.

Os dados produzidos, no primeiro encontro, dão os primeiros indícios de como podem originar-se as barreiras atitudinais, que tanto influenciam os processos de ensino de estudantes com TEA, como enfatizado por Vygotsky (1984), a deficiência está na sociedade, não no sujeito. Para tanto, os conceitos de normalidade e anormalidade são apenas construções sociais que (pré) julgam um sujeito pelas suas peculiaridades e não pela sua complexa totalidade.

A partir desses (pré) julgamentos podemos vislumbrar como são construídas as barreiras atitudinais. Embasadas em Penna (1992) verificamos que essas barreiras são constituídas a partir da concepção do outro como um outro diferente, isto é, quando o percebemos como inferior ou superior, influenciando, conseqüentemente, nossas atitudes em relação a ele.

4.3.2 Segundo Encontro.

Num mundo que se faz deserto, temos sede de encontrar um amigo (Saint-Exupéry, 2015, p. 77).

No segundo encontro do grupo focal, realizado em 08 de novembro de 2019, reorganizamos nossa proposta de trabalho, com o intuito de estimular a participação de todas as integrantes do grupo que no primeiro encontro evidenciaram desconforto para participar das discussões no grande grupo.

Nosso tema gerador, neste encontro, foi **Transtorno do Espectro do Autismo - conceitos e estigmas** com o objetivo de dialogarmos sobre o transtorno e os estigmas e conceitos, muitas vezes equivocados, comumente associados aos sujeitos com o transtorno e como podem influenciar os processos de inclusão e ensino dos mesmos.

Para realização desse encontro, a pesquisadora-mediadora organizou, antecipadamente, a sala onde seria realizado o encontro - a sala do dormitório. A própria, organizou um semicírculo com cadeiras - retiradas da sala do Pré-I, que fica ao lado do dormitório, pois nesse espaço não há cadeiras, somente colchonetes empilhados - utilizados no momento do "soninho".

Sobre cada cadeira foi colocado um envelope com cinco questões dentro, utilizadas durante o encontro para discussão do tema proposto, sendo elas: I- Em sala de aula quais as barreiras que você identifica no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA? II- Quem interage mais com o estudante com TEA? Por quê? III- Você interage com o estudante com TEA? Em quais momentos? Por quê? IV- Qual a importância do diagnóstico para você? Por quê? V- Os estudantes interagem com o colega com TEA? Por quê?

Junto com o envelope também foi colocada a mensagem de introdução ao tema do encontro e metade de uma folha de ofício branca- utilizada para realização da técnica de representação de sujeito com TEA, como demonstrado na imagem a seguir:

Figura 8- Envelope com questões e mensagem introdutória



Fonte: Autora (2019).

No centro do semicírculo foram disponibilizadas canetas hidrográficas, lápis grafite e lápis de cor - para realização da técnica de representação, e junto o Diário de Bordo do grupo. Determinado quem seria a participante responsável pelo registro do encontro no Diário de Bordo deu-se início às atividades do encontro.

Inicialmente a pesquisadora-mediadora solicitou ao grupo que fizesse um desenho representando uma pessoa com TEA, fazendo uso dos materiais disponíveis no centro do semicírculo. Ao final do desenho foi solicitado que cada participante comentasse a respeito do seu desenho, como quais as características do sujeito desenhado e por quais motivos o representou com determinados elementos, como, por exemplo, com uma bola na mão ou com um balão do pensamento vazio (características encontradas em representações do grupo- Quadro 15).

A atividade de representação de um sujeito com TEA através de um desenho mostrou-se um desafio para o grupo, conforme registro do nosso Diário de Bordo:

“Solicitei ao grupo que fizesse um desenho que representasse um sujeito com TEA, sem fazer uso de palavras, e, para isso, deveriam utilizar os materiais dispostos no centro do semicírculo (caneta hidrográfica, lápis grafite e lápis de cor). A primeira reação do grupo foi questionar sobre o motivo de ser somente desenho e não poder fazer uso da escrita e após disseram não saberem desenhar corretamente.

Percebi que o problema para o grupo não era o desenho, mas o fato de precisarem representar alguém com TEA, não sabiam como fazê-lo. Contudo, aceitaram o desafio e fizeram representações surpreendentes, com vários detalhes e características que atribuíam a pessoa com TEA. Ao fim da representação solicitei aos participantes que, de forma voluntária, falassem um pouco sobre seu desenho, dizendo sobre o porquê de ter feito a representação da forma que fez [...]. Ao longo das apresentações dos desenhos percebi que quase todas as representações foram feitas com base em um sujeito com TEA que já conheciam e as características atribuídas ao transtorno eram advindas desse sujeito” (Diário de Bordo, 2019).

Durante os relatos das representações, conforme o conteúdo de cada fala, a pesquisadora-mediadora introduzia outros questionamentos que julgava pertinentes para aprofundamento das discussões e novas incursões reflexivas. Todavia, devido ao fato dessas profissionais não terem a oportunidade, ao longo do ano, de reunirem-se para dialogar sobre suas práticas e vivências, a pesquisadora-mediadora precisou por diversas vezes retomar o tema do encontro para o grupo não dispersar, perdendo o foco no assunto tratado, sempre de forma amorosa e generosa, destacando a importância das angústias e temas que o grupo queria compartilhar em um momento de encontro, tão importante e raro, mas salientando a necessidade de ater-se ao objetivo do encontro.

A partir das novas incursões dialógicas, realizadas pelo grupo, a pesquisadora-mediadora deu início às discussões das questões presentes dentro do envelope, solicitando que as participantes abrissem o envelope e lessem as



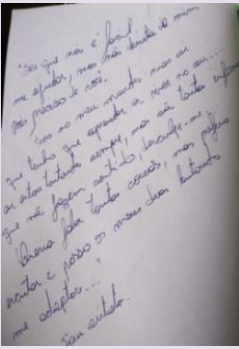




questões - para que pudessem se apropriar dos assuntos que seriam discutidos, a seguir solicitou que uma integrante do grupo lê-se a primeira questão em voz alta e, após, abriu espaço para que o grupo a discutisse. A dinamização das outras quatro questões foi organizada da mesma maneira.

Neste encontro tínhamos como categoria de análise Conceitos sobre TEA X Conceito sobre sujeitos com TEA. Inicialmente, buscamos identificar quais os conceitos do grupo sobre o sujeito com Transtorno do Espectro do Autismo, verificando, por meio de desenho, quais as perspectivas do grupo, solicitando aos sujeitos participantes que comentassem seu desenho, descrevendo como seria o sujeito com TEA desenhado.

Para análise de dados, sistematizamos os desenhos junto com as falas das profissionais para podermos compreender quais as concepções das mesmas sobre os sujeitos com o transtorno. A seguir, organizamos um quadro com os desenhos e relatos, dos sujeitos participantes que quiseram socializar seu desenho, sistematizados.





Quadro 12– Representação de um sujeito com TEA- Registros do Diário de Bordo do grupo.

(continua)

Nº	Representação	Autoria	Descrição oral do desenho
1ª		A4	Não se disponibilizou a descrever seu desenho.
2ª		RA3	<p>Não realizou descrição oral, mas escreveu no verso do desenho o que uma criança com TEA diria se tivesse a oportunidade. Abaixo segue a foto com a escrita:</p>  <p><i>“Sei que não é fácil me ajudar, mas não desista de mim, pois preciso de você. Fico no meu mundo, mas sei que tenho que aprender a viver no seu... Ou estou tentando sempre, mas são tantas informações que não fazem sentido, desculpe-me... Queria falar tantas coisas, mas preferi escutar e passo os meus dias tentando me adaptar...” Sou autista.</i></p>
3ª		RO5	Não quis descrever seu desenho.
4ª		RA1	Não se disponibilizou a descrever seu desenho.
5ª		RO8	Não se disponibilizou a descrever seu desenho.
6ª		A2	<p><i>“Esse é o ----, ele está de pé descalço porque quando ele se revolta a primeira coisa que ele faz é tirar o sapato e fica de pé descalço. Ele estava bem quando fazia o que ele queria Ele não aceitava o não e quando eu dizia não ele se jogava no chão tirava os sapatos e as meias e gritava. Agora, já aceita. Esses dias na praça ele não obedecia a cuidadora, pois não queria sair da praça, então fui buscar ele e ele arrebitou minha corrente. Agora ele já está começando a falar, a interagir com os colegas. Quando eu estava brigando com ele, se escondia. Ele é muito carinhoso, abraça, me cheira. Tu dá carinho para ele! É carinhoso com a ---- amiga dele”.</i></p>

Quadro 12– Representação de um sujeito com TEA- Registros do Diário de Bordo do grupo.

(continuação)

Nº	Representação	Autoria	Descrição oral do desenho
7ª		RA2	“Eu desenhei meu sobrinho, ele tem TEA. Nós vimos que o comportamento dele não era normal, chorava muito, não se movimentava no berço. A família observa muito o progresso, nós estimulamos muito, ele vai nos atendimentos. Estimulamos muito ele. Ele faz birra como qualquer criança. A rotina pra ele é muito rígida para ele poder ir em todos os atendimentos. Ele não gostava de sair da piscina na natação, agora já ri. Toda a família é muito envolvida e ajuda, a avó dele já está aceitando. Ele já tem mais autonomia busca e guarda objetos, sua fala está em desenvolvimento e interage com a família, com outras crianças ou pessoas ainda não”.
8ª		RO3	“Eu não sei por que não tive nenhum aluno assim, mas vejo o que as gurias passam. Sei que é difícil, eles são muito agitados, não param quietos”.
9º		RA6	“Eu não tive alunos com TEA, mais esse é meu primo ele hoje tem 36 anos, minha tia não aceita- ele é bem agressivo e não teve estimulação. Ele fica no mundo dele, no quarto dele, só interage e beija quem ele quer , quando ele não gosta da pessoa ele nem olha. Nós que não temos convívio com ele, então a primeira coisa que ele faz quando vê a pessoa é olhar embaixo do pé. Mas ele faz a barba sozinho, busca o chimarrão, pede chimarrão”.
10ª		RA7	“Esse é o ----, um aluno que a gente teve. Ele adorava o Mickey só olhava o esse desenho. Eu acho que ele tinha, por que não tinha laudo. É que ninguém nos escuta, a gente pede para ir verem a criança e ninguém vai. A gente pedia para olharem, para irem observar e ninguém vai”.
11ª	Não consta imagem. A participante não disponibilizou seu desenho.	RO4	“Desenhei o ----, meu aluno do ano passado. Ele está se sacudindo, com a mão na boca, ele levava os objetos na boca, ele passava fazendo iiiii. Quando ele se desorganiza tinha que colocar a galinha pintadinha. Quando se desorganizava ele batia na própria cabeça. Mas, ele era uma criança feliz, carinhoso, gostava de estar no colo, ele gostava de correr pela sala. Era uma criança feliz quando não estava em crise”.

Fonte: Autora (2019).

Ao analisarmos os desenhos, organizados no Quadro 12, que representam a imagem de sujeito com TEA, elaborados pelas profissionais da educação, verificamos alguns estigmas comumente associados aos sujeitos com o transtorno.

No entanto, salientamos que a análise foi realizada com base no que os desenhos ilustravam, ou seja, não realizamos uma análise aprofundada dos desenhos, como, por exemplo, os traços do desenho, proporção dos elementos desenhados ou cores utilizadas para desenhar, aspectos relevantes para análises do campo da psicologia. Nesta pesquisa, analisamos os dados produzidos a partir das ilustrações, das representações.

Goffman (2008, p. 5- 6) explica como se estrutura, socialmente, o conceito de estigma:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. [...]. Por isso, quando o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser- incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável- [...]. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma [...].

Partindo da concepção de estigma elaborada por Goffman (2008), analisamos os desenhos das representações de sujeitos com TEA - das 11 profissionais presentes no encontro, 10 disponibilizaram seu desenho para ser anexado ao Diário de Bordo do Grupo, e a transcrição do áudio deste encontro - dentre todas as profissionais presentes no encontro 6 socializaram seus desenhos para o grupo.

Durante a análise, verificamos que, na maioria dos desenhos, os sujeitos com TEA foram representados sozinhos, sem realizar nenhuma ação ou portar algum objeto e apresentavam expressões faciais neutras ou entristecidas - como forma de exprimir ausência de emoção.

Na 8ª e na 11ª representações, os sujeitos com TEA são desenhados juntos com as expressões hã, hã, hã e hi, hi, hi como forma de retratar a execução de sons repetitivos e na 5ª representação o sujeito foi desenhado entre o símbolo de aspas como forma de simbolizar a realização de movimento repetitivo.

Na 4ª e na 8ª representações o sujeito com TEA foi desenhado em tamanho pequeno em um canto da folha de ofício, permanecendo na representação 8, o

restante da folha de ofício em branco e na representação 4 foram desenhadas outras crianças brincando juntas distantes da criança com TEA.

Na 10ª representação, o sujeito com TEA foi desenhado junto com um balão de pensamento em branco, que pode ser interpretado como ausência de pensamento ou imerso em seus próprios pensamentos.

Ao analisarmos somente os desenhos verificamos, alicerçadas em Jodelet (2008), que as representações conduzem a ideia de um outro próximo diferente de mim, mas que ocupa o mesmo espaço identitário.

Como forma de corroborar os dados produzidos durante a análise dos desenhos, realizamos análise das transcrições referentes ao momento da socialização oral dos desenhos das profissionais da educação.

Ao analisarmos as transcrições, organizadas no quadro 12, buscamos ratificar as análises dos desenhos e, ao mesmo tempo, compreender qual o conceito das profissionais da educação com relação aos sujeitos com TEA.

Podemos perceber, a partir das transcrições, que as representações foram elaboradas com base em uma pessoa com TEA existente. Durante as socializações as participantes descreveram características pessoais desse sujeito, suas singularidades, o que tornou genérica a identidade do indivíduo.

Assim, foi atribuída a cada um, características popularmente associadas à pessoa com o transtorno, evidenciando a existência, no grupo, de estigmas associados aos sujeitos com TEA, como exemplificado em alguns trechos das transcrições, a seguir organizadas:

*“[...] Ele está de pé descalço porque **quando ele se revolta** a primeira coisa que ele faz é tirar o sapato e fica de pé descalço. Ele estava bem quando fazia o que ele queria **Ele não aceitava o não** e quando eu dizia não ele se jogava no chão tirava os sapatos e as meias e gritava. [...]” (A2)- Trecho da transcrição da socialização referente à 6ª representação.*

“[...] **Nós vimos que o comportamento dele não era normal**, chorava muito, não se movimentava no berço. [...] ” (RA2)- Trecho da transcrição da socialização referente à 7ª representação.

“[...] **Sei que é difícil eles são muito agitados, não param quietos**” (RO3) - Trecho da transcrição da socialização referente à 8ª representação).

“[...] **Ele é bem agressivo e não teve estimulação. Ele fica no mundo dele**, no quarto dele, só interage e beija quem ele quer, [...] ” (RA6)- Trecho da transcrição da socialização referente à 9ª representação.

“[...] **Ele está se sacudindo, com a mão na boca, ele levava os objetos na boca, ele passava fazendo iiiii**. Quando ele se desorganiza tinha que colocar a galinha pintadinha. **Quando se desorganizava ele batia na própria cabeça** [...] ” (RO4)- Trecho da transcrição da socialização referente à 11ª representação.

Podemos identificar nos fragmentos *grifados*, por nós, nos trechos das transcrições, acima organizados, a presença de estigmas associados às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, como, por exemplo, a permanência em um “mundo próprio”, ser agitado, ser agressivo, entre outros.

No entanto, é preciso refletirmos sobre o fato de essas características, em sua maioria, não serem inerentes ao transtorno, mas a identidade dos sujeitos, ao utilizarem características pessoais de uma pessoa real, além de descaracterizarem a identidade da mesma, as generalizam.

Verificamos, então, a percepção estigmatizada sobre os sujeitos com TEA evidenciada por esse grupo de profissionais, claramente exposta quando ao final de cada socialização faziam uso de conjunções adversativas para falar sobre as características positivas dos mesmos, como se apesar do transtorno os sujeitos fossem capaz de ter aspectos positivos. Demonstrando ausência de percepção de sujeito total, resumindo-o ao transtorno, Tavares (2012) define essa característica

como a barreira atitudinal da substantivação, estabelecida quando tratasse a pessoa como um todo deficiente.

Durante a socialização dos desenhos, as profissionais da educação realizaram interferências, assim como a pesquisadora-mediadora, questionamentos referentes ao conteúdo de suas falas, explicitando seus conceitos sobre o TEA e sobre sujeitos com o transtorno. De acordo com as transcrições de áudio e registros do nosso Diário de Bordo, identificamos as noções do grupo sobre o Transtorno e o sujeito com o transtorno.

Verificamos quando o grupo foi questionado sobre o que sabiam a respeito do transtorno, que as profissionais participantes, associavam a ele aspectos popularmente conhecidos, como, não entender quando uma pessoa ri dele, dificuldade de falar sobre seus sentimentos, apresentar estereótipias, inquietude, movimentos repetitivos, sensibilidade ao barulho, elaboração de respostas diretas fazendo uso de poucas palavras, não demonstrando haver distinção entre o que concebem por transtorno e o que conceber por sujeito com transtorno.

Lima, Guedes e Guedes (2009) explicam que ao fazer referência à deficiência em detrimento do todo da pessoa que a tem, é pejorativo e deteriora sua autoestima da pessoa com deficiência. “A substantivação da deficiência em deficiente, a substantivação da diferença em diferente constitui barreira atitudinal, pois igualmente reduz o indivíduo à substantivação de uma de suas características” (TAVARES, 2012, p. 124).

Em articulação com as representações, buscamos verificar os conceitos das profissionais da educação, participantes do grupo focal, sobre o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, por meio dos questionamentos dados dentro do envelope (Figura 4) e dos registros do nosso Diário de Bordo, que serão analisados junto com os dados produzidos nos encontros 3, 4 e 5 que apresentam como categoria de análise de dados Processo Ensino- aprendizagem. Sendo as questões analisadas as seguintes: I- Em sala de aula quais as barreiras que você identifica no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA? II- Quem interage mais com o estudante com TEA? Por quê? III- Você interage com o estudante com TEA? Em quais momentos? Por quê? IV- Qual a importância do

diagnóstico para você? Por quê? V- Os estudantes interagem com o colega com TEA? Por quê?

4.3.3 Terceiro, quarto e quinto encontros.

Os homens cultivam cinco mil rosas num mesmo jardim [...]; e não encontram o que procuram [...]. E, no entanto, o que eles buscam poderia ser achado numa só rosa (Saint-Exupéry, 2015, p. 81).

Os encontros, terceiro, quarto e quinto, foram sistematizados e analisados de forma conjunta, pois seus dados, ao lermos e organizarmos, percebemos que compartilhavam as categorias de análise de dados: Inclusão na Educação Infantil, Processo Ensino Aprendizagem, Barreiras Atitudinais e Estratégias para superação de barreiras. Para tanto, a seguir descrevemos a estrutura de cada encontro para, após, analisarmos conjuntamente os dados produzidos ao longo dos três encontros.

O terceiro encontro foi realizado no dia 13 de novembro de 2019, dispondo do tema gerador **barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com TEA**, tendo como objetivo provocar o grupo a pensar e dialogar sobre assuntos pouco falados no ambiente escolar pelo motivo de gerarem certo desconforto e/ou animosidade entre os integrantes do grupo, como: função do professor de Atendimento Educacional Especializado e seu papel dentro do ambiente escolar, barreiras à inclusão de estudantes com TEA, por que os profissionais da área da educação acreditam que o estudante com TEA é desafiador e o que são barreiras atitudinais na concepção do grupo. E, a partir dessas reflexões, produzirmos informações que contribuíssem para a compreensão do que são barreiras atitudinais para este grupo de profissionais, para podermos estabelecer momentos de reflexão e diálogo que fizessem o grupo pensar em possíveis estratégias para superação dessas barreiras.

Para concretização dessa proposta, a pesquisadora-mediadora chegou mais cedo à escola - campo de pesquisa, para organizar a sala onde seria realizado o encontro - sala de aula do maternal I. Organizou três mesas com seis cadeiras cada, sobre cada mesa colocou seis pirulitos cada um com uma mensagem - que

introduziu o tema de discussão desse encontro, folhas de ofício coloridas, lápis grafite e caneta esferográfica nas cores azul e preta.

Após a chegada, acolhida e organização das profissionais participantes do grupo focal, a pesquisadora-mediadora deu início ao encontro com a leitura da mensagem e realização da técnica do pirulito, onde solicitou aos sujeitos participantes da pesquisa que segurassem o pirulito com apenas uma mão e, sem o auxílio da outra mão, abrissem a embalagem do doce.

Ao final da técnica foi solicitado ao grupo que comentasse como abriram a embalagem, por que escolheram abri-la daquela forma e por qual motivo decidiram abrir sem solicitar auxílio para o colega ao lado.

“Apliquei a técnica do pirulito com o grupo, na expectativa de saber como resolveriam o problema de abrir o pirulito com apenas uma mão. Propus o desafio e fiquei observando. As integrantes do grupo conseguiram atender à solicitação, abriram o pirulito somente com uma mão e com o auxílio de outras partes do corpo como boca e joelhos. Contudo, uma das participantes do grupo, diferente das demais, solicitou e ofereceu auxílio para a colega ao lado. Eu tinha como objetivo, com essa técnica, falar sobre a importância do trabalho em grupo a partir do seu resultado. Consegui refletir com o grupo sobre como abriram o pirulito e o porquê da escolha e introduzir o tema do nosso encontro- barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com TEA” (Diário de Bordo, 2019).

A utilização da técnica do pirulito era para refletir junto ao grupo sobre o trabalho em equipe e sua importância no trabalho realizado dentro da escola, introduzindo assim a atividade realizada na sequência.

Ao final da técnica, a pesquisadora-mediadora solicitou aos participantes que se dividissem em grupos de seis componentes. Como nesse encontro havia somente 12 participantes formaram-se dois grupos, dizendo que seria realizada uma estratégia de dinamização denominada *Phillips 66*, explicando, após, em detalhes como a mesma seria realizada.

A estratégia *Phillips 66* foi escolhida para ser realizada nesse encontro por ser uma atividade grupal na qual são realizadas incursões e análises sobre temas e/ou problemáticas do contexto das profissionais da educação. Possibilitando-nos obter informações sobre a compreensão do grupo sobre temas pontuais.

Anastasiou e Alves (2007) enfatizam que a objetividade é bastante incentivada nessa estratégia, devido a sua organização, que toma por base o número 6, 6 participantes, 6 minutos para discussão e 6 minutos para socialização.

Cada grupo teve seis minutos para discutir um tema ou problema dado antecipadamente pela pesquisadora-mediadora da dinâmica, na busca de uma solução, tendo cada participante do grupo um minuto para se manifestar a respeito do problema, durante esse tempo as outras somente deviam escutar e estar atentas à contribuição da participante falante.

Cada grupo recebeu cinco problemas impressos em folha de ofício (I- Para vocês qual a função do A.E.E? Qual o papel do professor de A.E.E, como devem ser os atendimentos- frequência e local? II- Na concepção e experiência de vocês, quais as principais barreiras à inclusão de estudantes com TEA na Educação Infantil? III- Por quê o estudante com TEA é desafiador? Quais as dificuldades identificadas ao trabalhar com ele? IV- Ana é uma menina de cinco anos, com TEA, frequenta a escola desde os três anos. Prefere brincar sozinha, ainda é não verbal e não procura os colegas para brincar. Como devemos trabalhar com a Ana, respeitando suas características? V- Para o grupo o que são Barreiras Atitudinais?) para discutirem e dentro dos seis minutos escreverem uma síntese das reflexões e/ou soluções elaboradas pelo grupo nas folhas de ofício disponibilizadas sobre as mesas com auxílio de lápis ou caneta.

Para organização e execução desta estratégia cada grupo escolheu uma coordenadora - que controlava o tempo de cada integrante do grupo, uma secretária - que realizou as anotações das considerações do grupo, e uma oradora, que ao fim da dinâmica, socializou de forma sucinta as reflexões e/ou conclusões do grupo.

“As integrantes do grupo focal chegaram hoje para o nosso encontro evidenciando cansaço, pois, tiveram formação pela parte da manhã sobre a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil- promovida pela SMEC, reunião pedagógica no início da tarde na escola e, por fim, o encontro do grupo focal. Apesar de eu saber que este não seria o melhor dia para realização do encontro, devido ao desgaste do grupo, precisei realizá-lo porque era o dia que a escola me disponibilizou. Portanto, a estratégia Phillips 66 me pareceu mais dinâmica e atrativa ao grupo. No início quando propus a dinâmica o grupo não parecia muito interessado, mas quando dei início à atividade o grupo foi se apropriando das problemáticas e temas disponibilizados, discutindo e produzindo reflexões de forma colaborativa. Os grupos mostraram-se tão concentrados e atentos as discussões que foi preciso eu lembrá-los dos tempos combinados- um minuto para cada participante e seis minutos para o grupo ” (Diário de Bordo, 2019).

Durante a socialização das produções de cada grupo, sempre que preciso, a pesquisadora-mediadora intervinha fazendo questionamentos com base nos conteúdos das produções reflexivas de cada grupo, nesse momento era disponibilizado a todas as participantes do grupo focal, momento de fala para que pudessem dialogar acerca da indagação feita e não somente a oradora, possibilitando-nos compreender e avaliar aspectos atitudinais do grupo (ANASTASIOU; ALVES, 2007). Ao final da estratégia a pesquisadora-mediadora solicitou aos grupos as anotações realizadas pela secretária para serem anexadas no diário de bordo.

O quarto encontro ocorreu no dia 20 de novembro de 2019, possuindo como temática **o protagonismo dos profissionais da Educação Infantil na inclusão dos estudantes com TEA.**

O objetivo desse encontro era proporcionar ao grupo, espaço para pensar sobre qual o papel e a função de cada profissional da área da educação no contexto escolar - professora, atendente e cuidadora, e como o trabalho dessas profissionais devem se articular. Tendo em vista que, no questionário aplicado no primeiro semestre do corrente ano, as atendentes evidenciaram não sentirem-se parte do

processo de ensino, não conseguindo enxergarem-se como agentes de educação, sentindo-se somente como responsáveis pelo cuidado com, a higiene, a segurança, a saúde e a alimentação das crianças.

Com vistas à mobilização e articulação das discussões, organizamos a estratégia rotação por estações, onde elaboramos cinco estações independentes cada uma com uma atividade e tema diferente que, ao fim, articulavam-se entre si.

Neste encontro estavam presentes dez participantes, por isso, como forma de contemplar todas as estações, a pesquisadora-mediadora solicitou às participantes que formassem cinco duplas.

A seguir, informou como seria organizada a dinamização da atividade: explicando qual a localização de cada estação; tempo máximo de quinze minutos em cada estação para discussão sobre o tema abordado e realização da atividade proposta; findado o tempo de quinze minutos cada grupo deverá trocar de estação em ordem de sequência numérica, ou seja, quem estiver na estação um irá para estação dois, que estiver na estação dois irá para estação três e assim sucessivamente; todos os grupos devem passar por todas as estações; não é necessário iniciar e terminar a atividade da estação, pois cada grupo que chegar a estação dará continuidade ao trabalho realizado pelo grupo anterior; e ao final da atividade, visitadas todas as estações, por todos os grupos, cada grupo irá socializar as produções elaboradas em sua estação final.

Durante a socialização das produções, quando necessário, a pesquisadora-mediadora intervinha por meio de questionamentos derivados do conteúdo de cada produção, instigando a participação do grande grupo, e assim aprofundando o diálogo sobre os assuntos tratados.

As estações (Apêndice K) foram organizadas em uma única sala - a sala de aula do maternal I, com cinco espaços diferentes e com materiais destinados a execução de cada uma, tendo em comum em todas: uma folha A3 com as instruções referentes a atividade que deveria ser realizada, lápis grafite e caneta esferográfica nas cores azul ou preta.

A estação 1 tinha como proposta pensar sobre o protagonismo do atendente na Educação Infantil, elaborando, a seguir, uma fotonovela. Cada grupo tinha uma

parte definida que deveria ser realizada para a atividade ser finalizada: Grupo 1- Elaborar um título e roteiro da novela; Grupo 2-Elaborar a história da novela; Grupo 3- Elaborar as falas da novela; Grupo 4- Tirar as fotos que representem a história da novela. Grupo 5- Organizar a foto novela: título, história e fotos com as falas.

Na segunda estação o desafio era observar uma figura do quadro “Inclusão Social” do artista plástico Eduardo Lima- que retrata através da pintura os processos de inclusão da diversidade étnica, regional, de raça, de gênero e de deficiências, presentes no contexto social, e a partir dela discutir qual é o protagonismo do cuidador dentro do ambiente escolar elaborando um único quadro que retratasse a compreensão do grupo sobre esse profissional e sua relação com os estudantes com TEA. Essa estação foi organizada em uma mesa e sobre ela foram disponibilizados materiais diversificados, lápis grafite para desenho, lápis de cor, cola colorida, canetas hidrográficas coloridas finas e grossas e folha A3, para realização da atividade proposta.

A estação número 3 propunha aos grupos ouvir, com o auxílio de uma caixinha de som, a música “Anjos da guarda” de autoria e interpretação da Leci Brandão e pensar, a partir dela, sobre o protagonismo do professor no contexto da Educação Infantil, criando, na sequência, um poema que expressasse a compreensão do grupo sobre o papel desse profissional dentro da escola infantil.

Na estação 4 foi disponibilizado um texto, elaborado a partir de Lima e Tavares (2008), que explicava o que são barreiras atitudinais e quais os tipos de barreiras, para leitura e reflexão, solicitando aos grupos que pensassem sobre suas práticas em sala de aula, verificando se há barreiras atitudinais e se houver elencá-las escrevendo-as na folha A3 disponibilizada e, após, representá-las através de registro de foto, realizado utilizando o celular e enviado para o e-mail ou Whatssap da pesquisadora-mediadora.

Na quinta e última estação, os grupos deveriam ver o vídeo “Ex. E.T”, disponibilizado em um notebook, e analisá-lo identificando quais as barreiras atitudinais evidenciadas na animação, para, após, pensar em estratégias para superação dessas barreiras, registrando-as na folha de ofício A3.

No quarto encontro, o grupo mostrou-se aberto a discussão e sem receio de expressar suas opiniões e sentimentos, evidenciando alegria em poder compartilhar emoções guardadas há tanto tempo, ainda que em certos momentos tenha gerado tensão no grupo. Contudo, evidenciou ter sido significativo esse momento de partilha de experiências para começarem a (re)pensar a própria prática, como pode ser visto, a seguir, num registro do Diário de Bordo:

“[...] Após a socialização da estação 01, que solicitava aos grupos que elaborassem uma foto novela que falasse sobre o protagonismo da atendente dentro da Educação Infantil, foi aberto espaço para discussões, nesse momento as atendentes externaram como se sentiam dentro da escola- desmotivadas, desvalorizadas e que as equipes diretiva e pedagógica não atendiam suas solicitações devido ao cargo que ocupavam, o que prejudicava o processo de ensino dos estudantes com TEA, pois elas solicitavam apoio da professora de A.E.E, mas, segundo elas, não eram atendidas, motivo pelo qual há atraso no processo de investigação por parte da escola e da família. Enfatizaram ainda que as crianças passam a maior parte do tempo com elas e, por isso, conseguem acompanhar o desenvolvimento da criança e percebem quando há atraso no mesmo e deve-se começar a observá-la” (Diário de Bordo, 2019).

O quinto encontro do grupo focal foi realizado em 27 de novembro de 2019, tendo como tema gerador a **relação da escola com a família na inclusão de crianças com TEA e qual sua influência.**

A temática proposta para esse encontro foi pensada durante o período de observação das turmas com estudantes com TEA incluídos. Foi possível percebermos que as profissionais da área da educação, por diversas vezes, atribuem a dificuldade no processo de inclusão e de ensino desses estudantes às famílias, sem considerar o luto familiar e/ ou refletir sobre seu papel enquanto educacional.

Para tanto, esse encontro teve como objetivo sensibilizar as profissionais da área de educação, participantes do grupo focal, por meio da leitura da carta “Bem-

vindo à Holanda”- escrita pela mãe de uma criança com Síndrome de Dow retratando como foi seu processo de luto, após o diagnóstico médico da síndrome do seu filho, levando-as a perceber que as dificuldades e/ou limitações sentidas por elas ao se defrontarem com um estudante com deficiência, por vezes, é imensamente maior para os pais que idealizaram e criaram expectativas sobre o filho tão esperado.

Após a sensibilização, leu-se a mensagem de introdução ao tema que seria trabalhado nesse encontro e, a seguir, a pesquisadora-mediadora solicitou as 11 participantes presentes que se dividissem em três grupos, dois grupos com 4 integrantes e um grupo com três integrantes, e escolhessem uma mesa para sentar.

Na sala onde foi realizado o encontro - sala de aula do maternal I, foram organizadas, previamente, três mesas com os seguintes materiais em cada uma: folha de ofício A3 com o relato de um caso de um estudante incluído - em cada mesa havia um caso diferente, lápis grafite e caneta esferográfica nas cores azul ou preta.

Concluída a organização e a acomodação dos grupos nas mesas, a pesquisadora-mediadora explicou às participantes a atividade proposta para esse encontro e como seria sua realização. Cada grupo escolheu e se sentou em uma mesa, em cada uma havia uma folha de ofício tamanho A3 com o relato de um caso de um estudante com TEA incluído na Educação Infantil, estando numerados como caso 1, caso 2 e caso 3, que deveriam ser lidos e analisados pelo grupo, identificando se há barreiras atitudinais evidenciadas, quais os sujeitos responsáveis pelo estabelecimento dessas barreiras e quais estratégias podem ser adotadas com vistas à superação das mesmas no tempo máximo de 15 minutos, a seguir, trocavam, em ordem de sequência numérica, de caso com os outros grupos, até todos os grupos analisarem os três casos.

A pesquisadora-mediadora salientou aos grupos que os casos, por eles recebidos, eram inspirados em casos reais, mas que alguns detalhes, como, por exemplo, nome, idade e nível da turma, foram alterados com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos, e por isso deveriam analisar com atenção, cuidado e rigor cada caso, evitando julgamentos sobre as ações dos sujeitos

envolvidos, focando seu esforço e atenção para elaboração de estratégias para superação das barreiras atitudinais identificadas em cada um dos casos.

Contudo, não foi dito aos grupos que os casos foram elaborados a partir dos registros, de três das cinco turmas com estudantes incluídos, onde foram realizadas as observações efetuadas pela pesquisadora principal. Essa dinâmica foi escolhida por exigir que o grupo realize “análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos” (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p. 09).

Ao fim da atividade, os grupos foram convidados a socializar quais as barreiras identificadas e quais as estratégias pensadas para superação dessas barreiras, ao mesmo tempo em que cada grupo socializava a mediadora interagiu realizando questionamentos referentes ao conteúdo dos dados produzidos pelos grupos, incentivando a participação de todos e aprofundamento das reflexões sobre o assunto tratado, que buscou problematizar as barreiras ao ensino de estudantes com TEA para além da responsabilização de terceiros, como, por exemplo, pais e/ou responsáveis, professora do Atendimento Educacional Especializado, equipe diretiva e/ou pedagógica e Secretaria Municipal de Educação, responsabilizando às profissionais da área da educação, que participaram do grupo focal, a observarem e refletirem sobre a prática em sala de aula, sobre a sua própria prática e como suas atitudes podem influenciar o ensino de estudantes com TEA.

Os dados do terceiro, quarto e quinto encontro foram analisados de forma conjunta, pois, em seus dados, ao serem lidos e organizados, percebemos que compartilhavam as categorias de análise de dados: Inclusão na Educação Infantil, Processo Ensino Aprendizagem, Barreiras Atitudinais, Estratégias para superação de barreiras, Barreiras ao Ensino de estudantes com TEA, sendo gerada esta última categoria durante a categorização dos dados produzidos.

Com a estratégia *Phillips 66* buscamos, na problemática número I, compreender qual a função do A.E.E dentro da escola e o papel do professor especializado nos processos de inclusão e ensino de estudantes com TEA. Essa questão foi elaborada a partir dos dados produzidos durante as observações nas turmas com estudantes com TEA incluídos. Verificamos, ao analisarmos as

anotações do nosso diário de campo, que as professoras Aviador 1 e Aviador 2 relatavam com frequência à pesquisadora principal que a dificuldade encontrada no trabalho com o estudante com TEA era devido a ausência de Atendimento Educacional Especializado e suporte do professor especializado, como podemos verificar nos trechos do diário de campo organizados a seguir:

“Os estudantes estão no momento do brinquedo livre, e o estudante com TEA está caminhando pela sala de aula e não está aceitando nenhum brinquedo oferecido pela cuidadora, então ele enxergou meu diário de campo e a caneta que estava próxima a ele, foi quando ele abriu meu diário e começou a desenhar (garatujas) com a caneta. Neste momento a cuidadora foi ao encontro do estudante para retirar a caneta dele e repreendê-lo pelo fato de estar “riscando”- palavra utilizada pela cuidadora ao chamar sua atenção (-Não risca o caderno da titia!). Como forma de amenizar a situação e despreocupar a cuidadora eu disse que não havia problema e que o erro foi meu por deixar o diário ao alcance das crianças e que ela havia deixado mais bonito meu diário. Foi quando a professora da sala se manifestou dizendo que ele não para quieto e que não sabia o que fazer com ele, que a professora do A.E.E não dava suporte e que nunca havia realizado nenhum atendimento com o estudante (Professora Aviador 2)” (Diário de campo, 2019).

“Os estudantes estão no momento da rodinha e a professora está fazendo a chamadinha e ao fim da música ela diz o nome de uma criança que levanta e pega o seu crachá, com nome e foto, para colocar no painel da chamada. Ao mesmo tempo o estudante com TEA, que sempre senta ao seu lado durante a rodinha, fica levantando do lugar e mexendo nos crachás que estão dispostos no centro do círculo, cada vez que ele levanta a professora pega ele no colo e coloca novamente ao seu lado explicando que aquele é o momento da chamada e que deve participar junto com os colegas. A professora tenta estimulá-lo conversando, colocando no colo, pegando das mãos do estudante batendo uma contra a outra o incentivando a bater palmas, mas hoje ele demonstra estar inquieto durante a rodinha. Próximo ao fim da atividade a professora direciona o olhar pra mim e desabafa, dizendo: - Eu

faço tudo que eu posso, mas nem sempre sei o que fazer e não temos auxílio do A.E.E. Não tenho formação e seria bom ter alguém para me ajudar, me orientar (Professora Aviador 1)” (Diário de Campo, 2019).

Para tanto, buscamos compreender qual a concepção das profissionais da educação sobre a função do A.E.E e o papel do professor especializado dentro do ambiente escolar.

Na problemática número II, propomos as profissionais que identificassem quais as barreiras encontradas no processo de inclusão de estudantes com TEA. Nossa intenção era identificar quais as dificuldades sentidas por esse grupo de profissionais durante a inclusão das crianças com TEA, em idade de Educação Infantil, compreendendo ao mesmo tempo qual a percepção delas sobre a inclusão dessas crianças.

A questão III instigava os sujeitos participantes a refletirem sobre quais os possíveis motivos que fazem considerar os estudantes com TEA desafiadores, solicitando que identificassem quais as dificuldades sentidas por elas durante o trabalho em sala de aula.

A problemática IV foi elaborada com base na análise dos registros do Diário de Bordo do segundo encontro do grupo focal, organizado a seguir:

“Estamos nos encaminhando para o fechamento do nosso segundo encontro, momento em que agradeço a presença das profissionais participantes e faço o encaminhamento para o próximo encontro. Contudo, hoje uma das participantes do grupo levantou a mão e me fez a seguinte pergunta: - Tu vai nos ensinar a como trabalhar com esse aluno, como incluir ele? Por que a minha dificuldade é saber o que fazer para atender esse aluno e os outros, nem sempre ele quer ficar dentro da sala ou aceita as atividades que propomos. O que eu quero saber é se vamos falar sobre isso nos próximos encontros” (Diário de Bordo, 2019).

Como podemos verificar no registro do Diário de Bordo, acima exposto, as profissionais da educação buscavam encontrar respostas para seus

questionamentos diretamente com a pesquisadora-mediadora. No entanto, pensando na necessidade evidenciada pelo grupo e em atendê-la sem levar respostas prontas, elaboramos a questão 4 que propunha ao grupo que refletisse sobre as dificuldades encontradas no trabalho com estudantes com TEA incluídos e elaborasse estratégias que pudessem auxiliá-las na inclusão e no ensino desses estudantes.

Na questão V, disponibilizamos o caso de uma estudante com TEA de cinco anos, não verbal, para ser discutido no grupo e, após, solicitamos que, com base no caso, as profissionais elaborassem estratégias para trabalhar com a estudante incluída considerando e respeitando suas características, sua totalidade. Por meio desta questão buscamos verificar se as profissionais iriam focar no transtorno ou na estudante com TEA como sujeito total.

Na VI questão, buscamos compreender qual o conhecimento das profissionais participantes sobre o conceito Barreiras Atitudinais para, com base em suas respostas, elaborar as problemáticas que seriam trabalhadas no quinto e sexto encontro.

Articulado ao terceiro encontro, estruturamos a dinâmica rotação por estação realizada no quarto encontro. Essa dinâmica foi organizada com a intenção de possibilitarmos ao grupo, por meio da criação de fotonovela - 1ª Estação, produção artística - 2ª Estação, e elaboração de poema - 3ª Estação, pensar sobre as funções e o protagonismo das profissionais atendentes, cuidadora e professora na Educação Infantil e na inclusão e ensino de crianças com TEA.

Os temas elencados para a elaboração das propostas das três primeiras estações surgiram no momento da análise dos dados produzidos no primeiro questionário, aplicado no primeiro semestre de 2019, no qual as atendentes expressaram não sentirem-se parte responsável pelo ensino dos estudantes somente com atividade de cuidado, como alimentação e higiene, e nas observações realizadas nas turmas com estudantes com TEA incluídos, pois verificamos, a partir dos registros do Diário de Campo, que as professoras Aviador 1, Aviador 2, Aviador 3 e Aviador 4, deixavam o estudante com TEA sob responsabilidade da cuidadora, interagindo muito pouco com esse estudante.

Nosso objetivo com essas estações era compreender qual a visão do grupo sobre cada uma dessas profissionais e disponibilizar espaço para discussão sobre as funções e sobre a importância de cada uma dentro do ambiente escolar para o ensino, tanto dos estudantes típicos quanto dos estudantes com transtorno.

A 4ª estação foi estruturada para que as profissionais da educação pudessem compreender qual o conceito de Barreiras Atitudinais e quais os tipos existentes a partir da leitura de um trecho do artigo de Lima e Tavares (2008). Após leitura e discussão acerca do texto, as profissionais deveriam pensar em suas práticas e analisar se estabeleciam barreiras atitudinais em seu trabalho as elencando e expressando por meio de registro de foto.

Por fim, na última estação foi proposto aos participantes que a partir da visualização do vídeo de animação ET.x elaborassem estratégias para superação das barreiras atitudinais identificadas na animação.

O quinto encontro foi organizado com base nos dados coletados nos Diários de Bordo, tendo como objetivo estimular as profissionais da educação a elaborar estratégias para superação das Barreiras Atitudinais evidenciadas em três estudos de caso de estudantes com TEA, elaborados a partir das observações realizadas nas turmas com estudantes com TEA incluídos. Nossa intenção era disponibilizar um espaço para discussão e elaboração de soluções para superação das dificuldades encontradas pelas profissionais na realização do trabalho com estudantes com TEA e assim criar estratégias para superação das barreiras atitudinais.

Os dados produzidos nesses encontros, por meio de transcrição dos áudios e Diários de Bordo, do grupo e nosso, foram organizados, lidos, sistematizados e categorizados nas seguintes categorias: Inclusão na Educação Infantil, Processo Ensino Aprendizagem, Barreiras Atitudinais e Estratégias para superação das Barreiras Atitudinais.

Na categoria Inclusão na Educação Infantil identificamos que as dificuldades elencadas pelas profissionais estão relacionadas a fatores externos a sua prática, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 13– Dificuldades na inclusão de estudantes com TEA relatadas pelas profissionais da área da educação, participantes do grupo focal.

Nº	Relatos das profissionais da área da educação
1	<i>“A gente não tem preparo e nem respaldo para incluir com dignidade, a gente vai no tato”. (A5)</i>
2	<i>“O que eu percebo é que às vezes a gente não sabe se o que está fazendo é o certo. Ficamos pensando se é assim mesmo, se estamos fazendo certo e isso que nós passamos por uma formação, mesmo que rápida na graduação e as cuidadoras não recebem nada”. (A5)</i>
3	<i>“Falta de formação, qualificação”. (Grupo)</i>
4	<i>“Falta de conhecimento sobre o tema”. (Grupo)</i>
5	<i>“A aceitação da família”. (Grupo)</i>
6	<i>“Falta de suporte do professor de A.E.E”. (Grupo)</i>
7	<i>“Falta de sala de A.E.E”. (Grupo)</i>
8	<i>“Falta o olhar da equipe diretiva”. (Grupo)</i>
9	<i>“Recursos humanos sem o mínimo do conhecimento”. (Grupo)</i>
10	<i>“Sem condição Física de estrutura”. (RA1)</i>
11	<i>“A inclusão tu tem que trabalhar com todos. Existem momentos que tu vai trabalhar com todos e em outros momentos de forma individual, mas existem alunos que tu vai ter que ter mais atenção, tu tem 15 mais um, então tu tem quinze e esse mais um”. (RO4)</i>
12	<i>“As cuidadoras, por exemplo, elas não têm nenhum tipo de formação nem recebem qualificação nenhuma só mandam elas para a escola e algumas vezes a gente dá sorte”. (RA1)</i>

Fonte: Autora (2019).

Como podemos verificar no quadro 13, as dificuldades relatadas pelas profissionais da educação são as mesmas enfrentadas por outros profissionais da educação em outros ambientes educacionais formais ou informais. No entanto, verificamos que em nenhum momento houve reflexão sobre a própria prática.

Partimos do pressuposto que as dificuldades no processo de inclusão quanto à estrutura física, falta de recursos humanos, pouca ou nenhuma formação na área da Educação Inclusiva, entre outras, são legítimas e devem ser discutidas e problematizadas em âmbito micro, nas escolas, e em âmbito macro, políticas públicas. Contudo, acreditamos que o início para superação dessas dificuldades encontra-se dentro da sala de aula, na prática dos profissionais que têm estudantes incluídos.

Quando o profissional da educação não consegue refletir sobre a própria prática atribuindo as dificuldades no processo de inclusão somente a elementos externos, percebemos um espaço “fértil” para estruturação de barreiras atitudinais que prejudicam e/ou impossibilitam o ensino dos estudantes incluídos, sendo essas as barreiras mais difíceis de serem superadas.

Ratificando nossas percepções Martins (2008, p. 79) enfatiza que:

Ainda existem barreiras que impedem o acesso e a permanência, com qualidade, de muitos alunos com deficiência na escola. São elas físicas [...]; pedagógicas e atitudinais. Essas últimas são as mais sérias e difíceis de serem vencidas, pois não se removem por decreto a rejeição, o medo, a estigmatização, os preconceitos, os mecanismos de defesa existentes frente ao aluno tido como diferente.

As Barreiras Atitudinais, como mencionado por Martins (2008), podem ser advindas da rejeição, do medo, da estigmatização, do preconceito e da descrença na inclusão. Nas profissionais da educação, ao serem questionadas sobre suas crenças com relação à inclusão, podemos verificar em suas falas descrédito no processo de inclusão: *“Acho que o sistema impõe a Educação Inclusiva e não dá suporte para escola, não tem profissional qualificado para atender o aluno e falar com a família” (RA 5); “As pessoas acham que inclusão é somente estar junto e não é” (A 5); “Dá medo” (A 5).*

Ao evidenciarem não acreditar no processo de inclusão, mesmo que sem intenção, demonstram não acreditar na capacidade da criança com TEA em (con)viver nos espaços sociais comuns, deixando transparecer o conceito da subjetivação que, conforme definição de Tavares (2012), é materializado “no discurso quando este se refere à falta de uma parte ou sentido da pessoa como se a parte “faltante” fosse o todo”, isto é, acreditam que a criança é em sua totalidade o transtorno, sem compreender que o TEA é somente uma característica de um sujeito total e complexo.

Ainda sobre a concepção das profissionais da educação a respeito da inclusão, o grupo completou, justificando por quais motivos a inclusão, para elas, mostra-se difícil, pautando-se nas seguintes argumentações:

“O medo mesmo de trabalhar com inclusão, é não ter preparo. [...]. A gente tem esse receio é um outro, um desconhecido e os outros estão dentro da ‘normalidade’. [...]. São coisas que chegam pra gente e a gente não tem o tempo de preparo necessário para lidar aí qual é a nossa reação de defesa, que eu imagino, é a negação a dificuldade de aceitar” (A5).

“Embora a gente saiba que somos formados pelas diferenças, a gente espera a homogeneidade, somos criados para homogeneidade. Nós sabemos da diversidade, mas nos preparamos para o igual, para o homogêneo” (RO1).

“As cuidadoras, por exemplo, elas não têm nenhum tipo de formação nem recebem qualificação nenhuma só mandam elas para a escola e algumas vezes a gente dá sorte. Eu acho que ainda quando a pessoa tem boa vontade a gente consegue, mas algumas nem isso tem” (RA1).

As argumentações das profissionais da educação, acima organizadas, são derivadas de construções sociais construídas desde a infância por sujeitos que não tiveram contato ou vivência com pessoas com deficiência, antes de ingressar para trabalhar no contexto escolar. Como verificamos no primeiro encontro do grupo focal, somente três sujeitos participantes haviam tido contato/convívio com pessoas com deficiência anterior a atividade na área da educação.

A substantivação do Transtorno do Espectro do Autismo torna as crianças com o transtorno integrantes de uma determinada classe, segmentada, não pertencente a outras ou a um contexto social maior (TAVARES, 2012). Essas estruturas sociais é que estabelecem como se dará as relações nos diferentes ambientes sociais, Goffman (2008) explica que quando um “estranho” nos é apresentado, são seus primeiros aspectos que nos fará prever a sua categoria e os seus atributos, a sua identidade social²⁷, são essas concepções que

²⁷ Goffman (1963) explica que a identidade social é construída a partir de parâmetros e expectativas estabelecidas pelo contexto social como forma de categorizar os sujeitos.

transformamos em expectativas normativas, em exigência apresentada de modo rigoroso.

Dialogando com esses dados, verificamos como se dá o **Processo Ensino Aprendizagem** de estudantes com TEA na escola, a partir do grupo focal, refletindo com as profissionais sobre esse tema.

Inicialmente, no segundo encontro, a pesquisadora-mediadora questionou as profissionais sobre quais as barreiras identificadas por elas no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA e sobre como se estabeleciam as interações dos estudantes incluídos com os demais integrantes da turma, professora, cuidadora, atendente e colegas.

De acordo com o grupo as barreiras identificadas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA são:

- **A família**- os pais e/ou responsáveis de estudante com TEA que demoram a aceitar ou não aceitam o diagnóstico e/ou não levam as crianças nos atendimentos especializados fora da escola, o que prejudica seu desenvolvimento;
- **Falta de preparo do professor**- ausência de formação continuada, reuniões pedagógicas e/ou para estudo e a ausência de anamnese no início do ano letivo para conhecer o estudante e a própria família;
- **Atendimento Educacional Especializado**- falta de acompanhamento e atendimento da professora especializada ao estudante com TEA e ao professor da turma comum;
- **Recursos humanos**- rotatividade de professoras, atendentes e cuidadoras causando a falta destas profissionais o que prejudica a criação de vínculo com o estudante incluído.
- **Organização de regras e combinados**- a ausência de regras como horário de entrada e saída com tempo de tolerância para atraso estipulado e a exigência de materiais de uso pessoal para que a criança possa permanecer durante o período de aula, prejudicam a organização da rotina

da turma, o trabalho docente e o atendimento adequado ao estudante pela ausência de itens imprescindíveis, como, por exemplo, fralda, muda de roupa, mamadeira (de uso pessoal e intransferível).

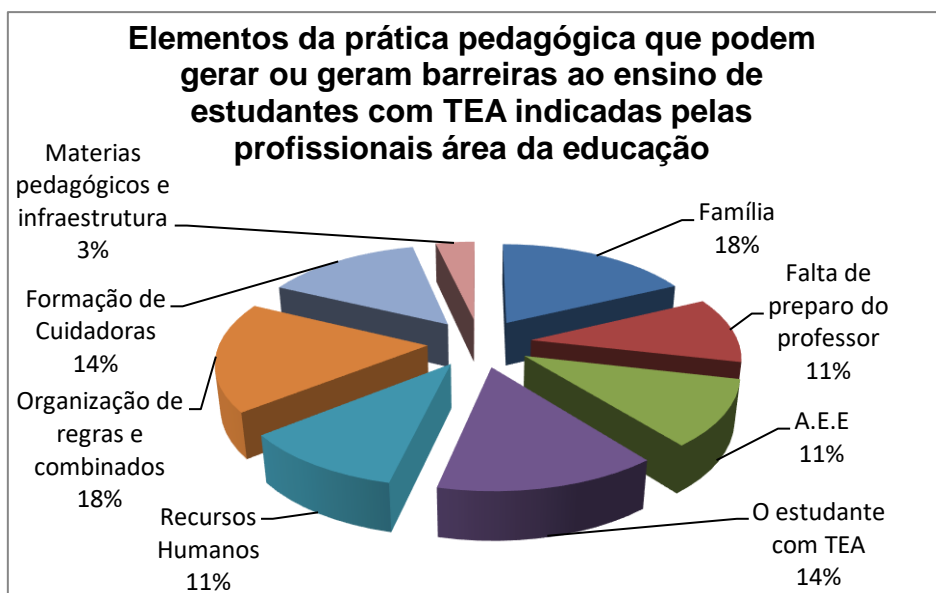
- **Formação de cuidadora-** as cuidadoras são enviadas para a escola sem formação para trabalhar com estudantes incluídos, por isso, acabam por não conseguir auxiliar adequadamente as professoras e/ou atendentes no processo de ensino desses estudantes, pois acham que só devem auxiliar no momento de higiene e alimentação, sem necessidade de interação e/ou estimulação.
- **Materiais e estrutura física-** a falta de materiais adaptados e estrutura física adequada limita o trabalho docente junto aos estudantes com TEA.

Ao analisarmos as barreiras ao ensino de estudantes com TEA indicadas pelas profissionais da educação verificamos que algumas delas coincidem com as dificuldades, por elas externadas, no processo de inclusão desses estudantes.

No entanto, cabe ressaltar que a pesquisadora-mediadora, alicerçada em Libâneo (1994), salientava a todo o instante para o grupo que o processo ensino-aprendizagem se inicia e se efetiva na prática de sala de aula. De acordo com o autor o processo de ensino tem caráter bilateral que combina a atividade inerente ao professor (ensinar) com a atividade do estudante (aprender) e faz interagir dois momentos indissociáveis: a transmissão e a assimilação ativa de conhecimento e habilidades (LIBÂNEO, 1994). “Na transmissão o professor organiza os conteúdos e os torna didaticamente assimiláveis, provê as condições e os meios de aprendizagem, controla e avalia” (LIBÂNEO, 1994, p. 80).

Podemos verificar a dificuldade das profissionais para se identificarem como agentes desse processo, elas atribuem as dificuldades a diferentes sujeitos, como a família e/ou responsáveis pelo estudante, professora especializada e equipes pedagógicas e diretivas, e fatores externos, falta de recursos humanos, ausência de formação continuada, materiais pedagógicos e infraestrutura, como podemos verificar no gráfico organizado a seguir:

Gráfico 4 – Elementos da prática pedagógica que podem ou geram barreiras no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA indicadas pelas profissionais da área da educação.



Fonte: Autora, 2019.

No gráfico 4 podemos visualizar um item que não havia sido mencionado que foi identificado pelo grupo como uma barreira ao processo de ensino–aprendizagem do estudante com TEA - o próprio estudante. Em uma das falas a participante do grupo RA7 disse, referindo-se a prática de ensino em sala de aula: *“Todo dia é um dia, cada um é único, e cada dia é uma barreira diferente. Cada dia ele irá responder de uma maneira, às vezes positivamente outras negativamente. **Não responde como a gente espera**”*.

A pesquisadora-mediadora ao ouvir a participante dizer que o estudante “não responde como o esperado”, ela questionou o grupo se era preciso o estudante atender as expectativas das profissionais, neste momento, a participante RA7 respondeu: *“Não, não (timbre de voz evidenciando dúvida), é que a gente tenta seguir aquilo dali. A gente tenta flexibilizar, mas tenta seguir o planejamento”*.

Verificamos que, mesmo sem intenção, essa profissional acredita que uma das barreiras está presente no estudante que não atinge as expectativas da professora e/ou atendente, sem acompanhar o desenvolvimento e superações de limitações de cada estudante.

Ao receber uma criança com autismo, evidencia-se a impossibilidade de atuarmos sob a lógica da prontidão e dos objetivos e planejamento pré-concebidos, com a organização de espaços e tempos rígidos. Faz-se necessário investir tempo no conhecimento desse aluno através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado (CUNHA, 2013, p. 85).

A partir da reflexão de Cunha (2013), cabe aqui ressaltarmos a importância dos profissionais da educação compreenderem que a rotina na Educação Infantil deve ser flexível, pois acolhe diferentes crianças vindas de contextos, realidades e famílias diversas. A multiplicidade é inerente ao âmbito escolar e não são as expectativas do professor e/ou atendente que devem ser atingidas, mas o desenvolvimento integral de cada criança que deve ser atendido.

Hillal (1985, p. 39), em seus estudos, alerta para a influência negativa advindas das expectativas que o professor cria em torno na aprendizagem do estudante sem levar em consideração o sujeito aprendiz:

Se o professor realmente deseja ser educador, deve procurar criar em classe uma situação ajustada ao desenvolvimento dos alunos, como as relações em aula, evitando antecipar julgamentos procurando ser receptivo, fazendo-se compreender tanto na matéria que leciona quanto na pessoa em si. Procure compreender o mundo do aluno, vendo as coisas como ele vê, a fim de poder chegar até ele. Considere e compreenda a educação como atividade construtiva e criativa. Procure entender a si mesmo e aos outros, conscientizando-se do que pensa e sente.

Compreendemos que as dificuldades por elas elencadas, durante os encontros, são importantes e devem ser problematizadas, pois influenciam diretamente o trabalho realizado em sala de aula. Contudo, o processo ensino-aprendizagem é planejado, dirigido e controlado pelo professor, e na etapa da Educação Infantil pelas professoras e atendentes, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos estudantes para a aprendizagem (LIBÂNEO, 1994). A evidente dissociação realizada pelas profissionais da educação, das práticas de sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA é evidenciada pela crença do grupo de que a professora especializada e a cuidadora, além do próprio estudante, são responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem dos estudantes com o transtorno.

O grupo alicerça sua crença em dois fatores falta de formação, por isso a professora especializada deve dar suporte para as outras profissionais e realizar os atendimentos especializados, de preferência individualmente na sala de A.E.E, como forma de trabalhar as especificidades do estudante incluído, e turma com muitos estudantes, devendo a cuidadora ficar responsável pelo estudante com TEA para que a professora e/ou atendente possam atender os demais. Esses fatores podem ser identificados em alguns trechos das transcrições organizados no quadro a seguir:

Quadro 14- Trechos das transcrições dos encontros do grupo focal sobre a responsabilidade do processo ensino-aprendizagem do estudante com TEA.

Responsabilidade atribuída a	Trecho transcrito	Código do participante falante
Professora do A.E.E	“Acho que aí entra a professora do A.E.E. Eu acho que quem tem criança inclusa não consegue seguir o planejamento. [...]. Quando a professora do A.E.E está, ela verifica se o terá atendimento para tirá-lo da sala para acalmá-lo, ou outra pessoa.”	RA7
	“O A.E.E, deve identificar os possíveis problemas ou soluções, dar suporte para a turma; suporte às famílias.”	Grupo
	“Atendimento na sala de aula e na sala de recursos para saber o que o aluno é capaz de se desenvolver, o que pode nos dar [...].”	RA7
	“[...] Se tivesse alguém especializado para tender o aluno, porque o professor faz o possível, mas não consegue atender.”	RA8
	“[...] Quando o aluno com TEA estiver muito agita ela retira ele da sala por alguns minutos até se acalmar.”	RA7
Cuidadora	“A cuidadora às vezes acaba tomando uma posição de deixar a criança aqui, quieto/sozinho, acaba não deixando ele interagir, ser estimulado.”	Grupo
	“[...] É muito difícil para o professor, que muitas vezes tem que cuidar da própria cuidadora.”	RA7

Fonte: Autora (2019).

Podemos identificar aqui a “raiz” das barreiras atitudinais estabelecidas pelas profissionais da educação, que prejudicam o ensino de estudantes com TEA nessa escola, campo desta pesquisa, pois se elas não conseguem perceber a criança com transtorno como parte integrante da turma e como sua responsabilidade, logo não

consegue pensar em estratégias de ensino que considerem as especificidades das mesmas.

Podemos verificar que as profissionais da educação acabam, mesmo que despropositadamente, atribuindo o ensino e a responsabilidade do estudante com TEA ao professor especializado. Algumas profissionais integrantes do grupo acreditam que em momentos de crise, onde o estudante se desorganiza e fica agitado e, por vezes, agressivo, a professora especializada deve ser a responsável por retirá-lo da sala para acalmá-lo.

Com relação à profissional cuidadora em uma das atividades onde a pesquisadora-mediadora solicitou que discutissem sobre o protagonismo da mesma, os profissionais destacaram que elas são superprotetoras ou só atendem as necessidades de higiene e alimentação das crianças com transtorno, permanecendo a maior parte do tempo de mão dada com o estudante incluído ou fazendo-o permanecer sentado em uma cadeira ao seu lado.

No entanto, como o grupo mesmo manifestou, essas profissionais não têm nenhuma formação pedagógica, nem recebem qualquer tipo de qualificação para trabalhar como cuidadoras de inclusão e, diante desse panorama, a professora e/ou atendente se eximem da responsabilidade de orientá-la a como auxiliar em sala de aula e a como atuar junto ao estudante incluído.

Contudo, não podemos deixar de mencionar que cabe a Secretaria Municipal de Educação e as equipes pedagógica e diretiva da escola estabelecer formações e combinados com as cuidadoras deixando claro quais suas funções e responsabilidades. Entretanto, devido à relação direta entre professora/ atendente e cuidadora para o estabelecimento de uma prática educativa efetivamente inclusiva faz-se necessária à articulação entre essas profissionais.

Durante as discussões realizadas nos encontros o tema ensino-aprendizagem foi o responsável pelo início da superação de algumas barreiras atitudinais evidenciadas pelo grupo durante as observações e, em suas falas, nos encontros do grupo focal, onde as profissionais da área da educação evidenciaram não ter clareza de quais suas responsabilidades no ensino de estudantes com TEA.

A partir dessa ruptura de paradigmas adentramos em questões mais complexas e profundas, propondo às profissionais que procurassem olhar para a própria prática, para as próprias ações dentro de sala de aula, verificando quais as barreiras atitudinais que identificavam, para então, começarem a pensar em estratégias para superação dessas barreiras.

Optamos por essa abordagem, pois acreditamos que não tem como haver mudança sem superação de barreiras, se as profissionais atribuem as dificuldades no processo de inclusão e as barreiras ao ensino dos estudantes com transtorno, unicamente, a outros sujeitos ou a fatores externos a sala de aula, externos a própria prática. Mantoan (2013, p. 60) destaca que:

Lutamos para vencer a exclusão, a competição, o egocentrismo e o individualismo, em busca de uma nova fase de humanização social. Precisamos superar os males da contemporaneidade, ultrapassando barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais, e, acima de tudo, garantindo o acesso irrestrito de todos aos bens e às riquezas de toda sorte, entre as quais o conhecimento.

Amparadas na percepção de Mantoan (2013), que luta por uma Educação Inclusiva de qualidade, na qual a criança com TEA tenha acesso ao conhecimento, demos início a discussões mais pontuais em nossos encontros.

Verificamos nos três primeiros encontros que o grupo tinha um breve conhecimento sobre o que seriam barreiras atitudinais. Conforme a concepção do grupo, as barreiras atitudinais são: “Tudo o que dificulta, limita e impede o desenvolvimento do aluno”; “Necessidade de serem todos iguais”; “Falta de conhecimento de fato da deficiência da pessoa”.

Como forma de possibilitarmos maior aprofundamento do grupo disponibilizamos material para estudo e, posterior, discussão sobre o que são barreiras atitudinais e quais os tipos. Esse material foi elaborado a partir da taxonomia discutida no artigo de Lima e Tavares (2008)- referencial teórico utilizado nesta pesquisa.

Após estudo e discussão sobre o tema as participantes foram estimuladas a pensar na própria prática em sala de aula elencando quais as barreiras atitudinais

que identificavam no próprio trabalho. De acordo com os registros do Diário de Bordo do Grupo cinco barreiras foram identificadas:

- a) **Barreira da Rejeição**- “[...]. Recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da deficiência” (TAVARES, 2012, p. 131);
- b) **Barreira da Ignorância**- “[...]. O desconhecimento que se tem de uma dada deficiência, das habilidades e potenciais daquele que a tem. É comumente expressa pelo não saber/ conhecer a potencialidade/capacidade [...]” (TAVARES, 2012, p. 133);
- c) **Barreira da Inferioridade**- “[...]. É uma atitude constituída por meio da comparação pejorativa que se faz do resultado das ações das pessoas com deficiência em relação a outros indivíduos sem deficiência [...]” (TAVARES, 2012, p.135);
- d) **Barreira da Percepção de Menos Valia**- “[...]. Consiste na avaliação depreciativa das ações e produções das pessoas com deficiência e na crença de que ela é incapaz ou que o que conseguiu alcançar tem menos valor do que o, produzido pela pessoa sem deficiência” (TAVARES, 2012, p. 136); e
- e) **Barreira da Piedade**- estabelecida por meio de expressões (falas) e/ou ações de caráter piedoso, manifestas para com as pessoas com deficiência, que acaba por restringi-las ou constrangê-las, sendo essa barreira identificada em expressões diminutivas ou de comiseração (TAVARES, 2012).

No entanto, acreditamos, conforme registro do nosso Diário de Bordo, que as barreiras identificadas pelas profissionais da educação não foram em relação à própria prática, mas a prática de outra profissional, colega de trabalho.

“A 4ª estação, da dinâmica rotação por estações, está sendo a mais divertida para os grupos, pois, ainda que tenham que ler e analisar o texto sobre as barreiras atitudinais, as participantes mostram-se muito entusiasmadas e alegres participando do momento do registro fotográfico que ilustra a barreira por elas identificada. Os grupos mostram-se tão comprometidos com a estação que somente uma foto não basta, as participantes fazem diversos registros fotográficos até escolherem o que mais gostam. No entanto, percebo pelas conversas de cada grupo que passa pela estação que as barreiras identificadas foram pensadas a partir da prática de outras colegas- professoras e/ou atendentes, não conseguindo as participantes serem reflexivas com a própria prática” (Diário de Bordo, 2019).

Ainda que tenhamos percebido em nossos registros que as barreiras não foram oriundas da análise das profissionais sobre o próprio trabalho, percebemos, mesmo assim, uma quebra de paradigmas, pois as barreiras foram identificadas no contexto no qual todas as profissionais participantes estão inseridas, gerando, posteriormente, a reflexão dessas profissionais sobre a própria prática.

A partir dessa atividade verificamos mudanças com relação ao comportamento e as falas das profissionais participantes, que começaram a analisar de forma crítica o trabalho que desenvolviam e a forma como interagiam com os estudantes com TEA incluídos. O grupo foi capaz de perceber que era possível realizar trabalhos de qualidade que atendessem as especificidades do estudante com transtorno e a todos os outros estudantes da turma e que muitas delas de certa forma já faziam esse trabalho, mas não conseguiam valorizá-lo. Elas só conseguiram constatar quando o grupo começou a pensar em estratégias para superação das barreiras atitudinais.

Ao final de cada encontro do grupo focal, nós analisávamos os registros dos Diários de Bordo para organização do próximo encontro, nosso propósito, com esse exercício de análise, era refletir sobre as práticas desenvolvidas e nível de envolvimento dos participantes. Retomávamos nossos objetivos de pesquisa para pensarmos em questionamentos e dinâmicas que estimulassem a mobilização e construção de conhecimentos entre as profissionais participantes.

Por isso, a partir do terceiro encontro estruturamos dinamizações em pequenos grupos com o intuito de proporcionarmos apropriação e aprofundamento dos temas tratados para posterior discussão no grande grupo. A nova formatação dos encontros buscou levar informações aos participantes por meio de material para leitura e discussão, elaborado pela pesquisadora-mediadora com base no tema que seria trabalhado.

A partir dessa nova organização percebemos que as profissionais participantes começaram a se aprofundar nos assuntos e a modificar suas concepções sobre o transtorno, a criança com o transtorno, o ensino e a importância da inclusão na escola comum, conseguindo modificar a visão reducionista, inicialmente evidenciada pelo grupo, para uma visão total das crianças com TEA, o que possibilitou a elaboração de estratégias para superação das barreiras atitudinais.

Durante o período de observações, identificamos a presença de algumas barreiras atitudinais na prática de quatro das cinco professoras observadas (A1, A2, A3 e A4) e não havíamos observado estratégias para superação dessas barreiras. A professora A5 não evidenciou barreiras em sua prática de sala de aula, ou seja, não havia práticas de superação, pois a professora agia com o estudante incluído da mesma forma que agia com os demais, respeitando as singularidades de cada criança.

Por isso, nos encontros discutimos com as professoras estratégias que poderiam ser adotadas para superação das barreiras atitudinais identificadas por elas no contexto escolar ao qual pertencem.

As estratégias elaboradas pelo grupo, para superação das barreiras atitudinais, são simples e requerem unicamente disponibilidade das profissionais da educação. Elaboramos um quadro com as estratégias elaboradas pelo grupo, vamos expô-la a seguir para posterior discussão:

Quadro 15- Estratégias para superação de Barreiras Atitudinais elaboradas pelo grupo focal.

Estratégias para superação das Barreiras Atitudinais
<i>“Ter empatia com a criança e sua família.”</i>
<i>“Pegar o estudante com TEA pela mão e conduzi-lo para perto dos colegas.”</i>
<i>“Reorganizar a rotina da turma.”</i>
<i>“Diálogo e divisão de trabalho entre a professora e a cuidadora.”</i>
<i>“Propor atividade que tragam os colegas para junto do estudante com TEA, possibilitando a interação do grupo.”</i>
<i>“A professora deve se responsabilizar pela sua turma e seus estudantes.”</i>
<i>“Buscar auxílio se não souber o que fazer. Ter um tempo junto ao estudante com TEA. Ter predisposição para fazer.”</i>
<i>“Acompanhar o desenvolvimento do estudante para elaboração de atividades que o estimulem.”</i>
<i>“A cuidadora e a professora trabalharem juntas, quando a professora estiver com o estudante incluído a cuidadora fica com os outros estudantes. A cuidadora pode ser um apoio pedagógico.”</i>

Fonte: Autora (2019).

Ao verificarmos as estratégias elaboradas, já conseguimos perceber que o grupo, além de elaborar estratégias, evidencia indícios de superação de algumas de suas próprias barreiras, pois, no início dos encontros, as profissionais direcionavam a responsabilidade do ensino dos estudantes com TEA à professora especializada ou à cuidadora, sem conseguir identificar formas de superar suas próprias dificuldades, antes atribuídas a elementos externos, como, família e/ou responsáveis dos estudantes incluídos, falta de formação continuada, entre outros.

Essa ruptura de paradigmas nos faz identificar indícios de superação de algumas barreiras, pois a partir deste momento as profissionais da educação começaram a atribuir a responsabilidade do processo de ensino para si, sem demandá-lo para terceiros, conseguiram compreender que a família também encontra desafios quando recebe um filho com transtorno, que o ensino inclusivo de qualidade dependerá da sua disponibilidade para orientar e trabalhar em articulação com a cuidadora e, principalmente, que a escola em si é um ambiente heterogêneo e essa multiplicidade é que faz dele tão rico em conhecimentos que podem e devem ser trabalhados em sala de aula.

Esses indícios de superação de barreiras atitudinais podem ser verificados na fala das profissionais organizadas no quadro 15. Ainda que sejam indícios, percebemos a mudança de paradigma de um grupo que no início dos encontros afirmou ter crescido em um ambiente onde a deficiência era considerada anormal, não pertencente ao espaço social do qual faziam parte, e devido a isso não conseguiam observar formas de trabalhar com estudantes com transtorno que não envolvesse a responsabilização direta da professora especializada e da cuidadora, ou seja, uma educação excludente em que a criança com TEA só poderia existir se fosse numa sala especializada ou na presença de um profissional especializado e/ou direcionado somente a ele.

Mantoan (2013) explica que para desconstruirmos os paradigmas que originam as barreiras atitudinais, temos que assumir uma posição contrária à perspectiva da identidade “normal” que justifica a falsa homogeneidade nas escolas comuns, sendo a diferença o conceito que se impõe para que possamos defender a tese da escola para todos.

Por isso, corroboramos os dados, aqui produzidos, no subcapítulo a seguir, que apresentará nosso último encontro do grupo focal e irá sistematizar os dados produzidos durante o encontro, com o objetivo de realizarmos a avaliação dos encontros do grupo junto às profissionais da educação participantes.

4.3.4 Sexto Encontro.

Se alguém ama uma flor da qual só existe um exemplar em milhões e milhões de estrelas, isso basta para que seja feliz quando a contempla (Saint-Exupéry, 2015, p. 22).

O sexto e último encontro foi realizado no dia 13 de dezembro de 2019, apresentando como tema a **devolutiva do pesquisador e conversa com os profissionais da área da educação sobre a prática com os estudantes com TEA.**

Diferente dos outros encontros, este teve como objetivo ser um diálogo entre pesquisadora e participantes da pesquisa, no qual a pesquisadora principal, que

atuou em todos os encontros como pesquisadora-mediadora, deu retorno ao grupo sobre os materiais produzidos ao longo dos encontros, anexados ao Diário de Bordo do grupo, e obteve o retorno do grupo sobre quais as contribuições e experiências proporcionadas pelos encontros, pontos positivos e pontos negativos. Por isso, realizou-se transcorridos 15 dias, para que o grupo tivesse a oportunidade de refletir e maturar todos os temas trabalhados, verificando se contribuiu, se poderá vir a contribuir ou se não contribuirá em sua prática em sala de aula.

Para cumprir com esse objetivo, a pesquisadora principal organizou uma mesa para realização de um lanche, com salgadinhos de festa, sucos, torta doce, refrigerantes, pastéis doces e tortinhas de limão, tendo como proposta a escola-mesa (Babin; Kouloumdjian, 1989), propondo ao grupo que partilhassem os alimentos dispostos na mesa e, ao mesmo tempo, compartilhassem saberes e opiniões, relativizando críticas e confrontando o que foi aprendido ao longo dos encontros.

A escolha por essa perspectiva deu-se devido ao fato de sua dinamização ter como eixo norteador o uso da comunicação, elemento essencial nesse momento de devolutiva da pesquisa e avaliação dos encontros, momento em que as profissionais participantes da pesquisa se sentissem confortáveis para expressar suas opiniões, sugestões e/ ou críticas sobre o trabalho realizado ao longo dos seis encontros.

Portanto, esse encontro mostrou-se fundamental para produção de dados final, pois possibilitou às profissionais da educação externar de que forma esta pesquisa as mobilizou (positivamente e/ ou negativamente) e como pode ou poderá contribuir no cotidiano de sala de aula, mais especificamente, em suas práticas enquanto professoras e atendentes.

Os dados produzidos neste encontro foram analisados junto com os demais por meio de aplicação de um segundo questionário (APÊNDICE E) - entregue às participantes ao final do quinto encontro e devolvido a pesquisadora-mediadora uma semana após, traçando um paralelo dos dados produzidos a partir desses dois instrumentos em relação ao primeiro instrumento aplicado no início da nossa pesquisa - questionário 1 (aplicado no primeiro semestre de 2019), para verificarmos

se realmente houve quebra de paradigmas e indícios de estratégias para superação de barreiras atitudinais neste grupo de profissionais da educação.

As profissionais da educação participantes do grupo focal avaliaram os encontros com base nos seguintes aspectos: número de encontros e tempo de duração de cada encontro, metodologia utilizada pela pesquisadora-mediadora, contribuições e/ou mudanças a partir dos encontros na prática de sala de aula, conhecimento sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e a inclusão de estudantes com o transtorno, conhecimento sobre o termo Barreiras Atitudinais, conhecimentos adquiridos ao longo dos encontros, identificação de barreiras atitudinais na própria prática de sala de aula e crítica reflexiva destacando os pontos positivos e negativos dos encontros.

Primeiramente, queremos destacar o quão significativo e importante foi esse momento de avaliação, pois conseguimos compreender quais as contribuições que esta pesquisa proporcionou para o grupo de profissionais participantes assim como para a escola, campo de pesquisa. Acreditamos que a pesquisa científica só cumpre seu papel social quando consegue mobilizar e modificar conceitos, mesmo que uma porcentagem pequena, de sujeitos, no caso desta pesquisa, de profissionais agentes da educação.

Segundo relatos orais e escritos das profissionais da educação, o número de encontros foi suficiente para provocá-las a seguir estudando como forma de aprofundar conhecimentos, contudo foi sugerido pelo grupo que o trabalho iniciado com esta pesquisa tenha continuidade no ano de 2020, devendo ser estendido a toda a equipe de profissionais da escola. De acordo com relato da atendente codificada como RA2 uma das merendeiras comentou com algumas das profissionais participantes do grupo focal que gostaria de participar da pesquisa também, pois como tem contato diário com os estudantes com TEA incluídos, tinha interesse em aprender sobre o transtorno para saber como interagir com eles.

Podemos verificar, a partir dessa fala, o quão pertinente se fez nosso tema/problema de pesquisa dentro deste ambiente escolar que acolhe um número expressivo de crianças com o transtorno e que, muitas vezes, não consegue atendê-las adequadamente devido ao medo de interagir com elas, medo derivado da falta

de conhecimento sobre o transtorno. Vislumbramos, a partir do relato dessa merendeira, a necessidade da continuidade de uma pesquisa mais aprofundada que envolva todos os profissionais da escola e a relação deles no processo de inclusão e ensino de estudantes com TEA. São dados como este que nos abrem um horizonte de possibilidades de pesquisa que podem impulsionar ações na luta pela inclusão das diversidades.

Outro aspecto destacado pelas profissionais foi o tempo de duração de cada encontro, conforme elas o tempo de 1h30min é insuficiente para aprofundamento de discussões, pois em alguns encontros acharam necessário o tempo ser um pouco maior para reflexão e debate dos temas propostos.

Corroboramos com o ponto de vista das profissionais sobre o tempo de duração dos encontros, ao final da coleta de dados percebemos que se os encontros tivessem 2h de duração, o grupo teria mais tempo para socializar e discutir suas reflexões, no entanto, para que pudéssemos atender a todas as professoras e atendentes interessadas em participar dos encontros, sem deixar os estudantes sem aula, foi necessário organizarmos um horário adequado junto a SMEC e a equipe diretiva da escola, por isso, o tempo de duração estipulado em 1h30min.

No que tange a metodologia utilizada nos encontros as profissionais enfatizaram que os temas propostos foram trabalhados de forma clara e didática, com atividades diversificadas e envolventes o que facilitou a aprendizagem, mas que os dois primeiros encontros, que compreendiam atividades de cunho dialógico, foram cansativos, pois envolviam mais diálogo no grande grupo e menos movimentação e dinâmicas diversificadas, diferente dos demais.

Concordamos com a opinião do grupo com relação à metodologia utilizada nos dois primeiros encontros, pois, ao final de cada encontro, nós analisávamos os registros do nosso Diário de Bordo como forma de verificarmos o interesse e o envolvimento do grupo com as atividades propostas, essa análise era realizada como forma de avaliarmos o encontro para que pudéssemos elaborar o próximo. A partir desse movimento de análise e reflexão percebemos que a metodologia empregada nos dois primeiros encontros não atendia adequadamente as

necessidades do grupo, sendo preciso pensarmos em estratégias mais dinâmicas, que incentivassem a participação de todas.

Conforme avaliação do grupo os encontros proporcionaram pequenas mudanças na prática de algumas profissionais que compartilharam os seguintes relatos: *“O fato de conhecer novos termos, fez com que eu olhasse para questões rotineiras de forma mais paciente, ainda que com certas dificuldades”*; *“Através dos encontros consegui enfrentar os desafios na sala de aula com mais facilidade”*; *“Passei a observar mais minhas ações”*.

As outras profissionais participantes disseram que devido ao fato de não terem nenhum estudante com TEA incluído, ainda não observaram mudanças em suas práticas, mas que as aprendizagens construídas, com certeza, irão auxiliar futuramente.

No entanto, para todas as participantes os encontros contribuíram para a prática presente e/ou futura em sala de aula, como podemos verificar em seus relatos, a seguir organizados: *“Sempre estamos aprendendo e os encontros, de certa forma, motivaram, pois, às vezes, os obstáculos e dificuldades nos impedem de ver possibilidades”*; *“Às vezes, ficamos ‘perdidas’, sem saber como agir, e tu nos abriu caminhos e oportunidades para esclarecer nossas dúvidas”*; *“Mudou minha forma de entendimento, minha visão sobre o assunto e observo mais a família dos alunos”*; *“Para repensar minha atuação em sala de aula, como agir”*.

Um dos aspectos avaliados pelas participantes foi o conhecimento sobre o TEA e a inclusão de estudantes com o transtorno, pois no primeiro questionário foi possível identificarmos que os conhecimentos acerca desse tema eram superficiais ou relacionados a estigmas atribuídos a pessoas com o transtorno, sem serem características pertencentes à diáde autística e durante alguns relatos percebidos no período de observação havia certo ceticismo das profissionais sobre o processo de inclusão.

De acordo com relatos do grupo, o conceito que as profissionais tinham sobre o transtorno ou era insuficiente ou era equivocado, pois atribuíam, sem querer, características popularmente imputadas às crianças com TEA, o que fazia com que acreditassem que uma criança tímida tinha o transtorno, e, a partir dos encontros,

compreenderam que o tema é mais complexo e que para darem início às investigações, sobre a presença ou não do transtorno, precisam compreender o que é a díade autística e quais seus indícios.

Com relação à inclusão, verificamos algumas mudanças nas concepções do grupo, que antes se mostrava cético. Conforme relato das participantes, elas ainda acreditam que este seja um processo difícil e que se sentem pouco preparadas para enfrentar, mas que durante as reflexões e diálogos, corridos no grupo, verificaram ser possível, basta se desafiarem e valorizarem mais o próprio trabalho.

As profissionais participantes do grupo salientaram que os encontros foram importantes, pois os incentivaram a enfrentar as problemáticas presentes no cotidiano escolar, ao compartilhar suas angústias e preocupações, assim como valorizarem o trabalho que cada uma realiza, lhes auxiliando a observar que todas, cada uma a sua maneira, realizam boas práticas e enfrentam as mesmas dificuldades. Essa partilha de experiências fez com que as profissionais percebessem que, apesar das dificuldades impostas pelo contexto no qual estão inseridas, o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA incluídos dependerá, essencialmente, do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Ao indagarmos as profissionais sobre quais as terminologias aprendidas durante os encontros, quase todas, disseram que desconheciam o termo Barreiras Atitudinais assim como seu conceito, como verificado por nós, anteriormente, no subcapítulo 4.3.3, onde percebemos, a partir dos registros do nosso Diário de Bordo, que as profissionais evidenciavam não ter conhecimento sobre essa terminologia, sendo preciso disponibilizarmos para as mesmas material para estudo.

Após disponibilizarmos material sobre o conceito das Barreiras Atitudinais, para estudo e reflexão do grupo, percebemos mudança de paradigmas nas falas das profissionais da educação. Podemos identificar essa mudança nas respostas elaboradas pelas profissionais ao responderem o seguinte questionamento, presente no segundo questionário aplicado: “Após compreender o que são Barreiras Atitudinais, você conseguiu identificar alguma(s) em sua prática? Se sim, quais. Se não, por quê”. Ao elaborarmos essa questão, não tínhamos certeza se iríamos obter

respostas, pois, exigia que as profissionais observassem a própria prática de forma crítica, externando quais as barreiras atitudinais que elas mesmas estabeleciam.

Sabemos que não é uma pergunta de fácil resposta, mas as profissionais se desafiaram e responderam, refletindo sobre quais as barreiras atitudinais que cada uma identificava na própria prática, sendo elas: Barreira da Ignorância; Barreira da Rejeição; Barreira da Piedade; Barreira da Percepção de Menos Valia; e Barreira da Inferioridade.

Percebemos que as barreiras identificadas pelas profissionais coincidem com as barreiras identificadas por nós durante a análise do primeiro questionário, das observações e dos primeiros encontros do grupo focal. A partir dessa identificação, verificamos também que as profissionais mostraram-se mais reflexivas sobre a própria prática e que ao aprenderem o conceito das Barreiras Atitudinais começaram a monitorar suas ações e falas, buscando formas de modificá-las.

Durante a avaliação o grupo relatou que antes do quinto encontro não compreendiam o que seriam estratégias para superação de barreiras atitudinais, até a pesquisadora-mediadora dar exemplos de ações realizadas na escola, observadas ao longo dos oito meses que a frequentou, exaltando as boas práticas que elas realizam, mas que nem sempre valorizam. As profissionais disseram que neste momento se sentiram valorizadas e quiseram compartilhar com o grupo práticas que elas realizavam em sala de aula que consideravam estratégias para superação das barreiras atitudinais estabelecidas por elas, por outras profissionais ou pelos colegas do estudante com TEA.

Ao final, a pesquisadora-mediadora solicitou ao grupo que destacasse, de forma crítica e reflexiva, os aspectos positivos e os negativos dos encontros. Os pontos indicados pelo grupo foram organizados em um quadro, a seguir exposto:

Quadro 16– Aspectos positivos e negativos dos encontros do grupo focal, indicados pelas profissionais da educação participantes.

Pontos Negativos	Pontos Positivos
<p>Horário de início e término dos encontros (início às 16h- término às 17h30min)- como era no fim do dia as profissionais mencionaram que alguns dias se sentiam muito cansadas e, por isso, não conseguiam participar de maneira tão ativa.</p>	<p>Conhecimentos construídos- perceber que a inclusão é possível e que elas são capazes de incluir e ensinar os estudantes com TEA;</p>
<p>Tempo de duração dos encontros.</p>	<p>Partilha de vivências- que ao compartilharem as estratégias que realizavam em sala de aula perceberam que conseguem realizar um bom trabalho e compreenderam que para realizar um trabalho inclusivo não precisam realizar um trabalho rebuscado, basta que seja direcionado ao desenvolvimento dos estudantes.</p>
<p>Oferta do grupo focal- O fato de ser ofertado somente para as profissionais da educação e não para todos os profissionais da escola.</p>	<p>Mediação dos encontros- as profissionais mencionaram que a delicadeza e sutileza da pesquisadora-mediadora as deixou confortáveis para compartilhar suas percepções, assim como o fato dos encontros serem elaborados a partir da realidade na qual estão inseridas, pois muitas vezes participam de formações e/ou palestras que evidenciam não ser adequadas ao contexto social e educacional do qual fazem parte.</p>

Fonte: Autora (2020).

Ao analisarmos a avaliação das profissionais da educação, percebemos a importância desta pesquisa-ação nesta escola e direcionada a essas profissionais, pois, como constado nas sistematizações dos encontros anteriores, o grupo acolheu a pesquisa e se envolveu com todas as ações propostas, mesmo que algumas vezes trouxessem temáticas de cunho mais pessoal ou críticas à própria prática.

Portanto, neste momento de avaliação, buscávamos reflexões críticas das participantes referentes às ações desta pesquisa, sendo elas positivas e/ou negativas. Em relação às críticas que elucidaram os pontos negativos, concordamos com os aspectos destacados pelo grupo e buscamos durante os encontros tentar realizar modificações que atendessem as expectativas do mesmo, no entanto, acreditamos que são essas críticas construtivas que tornam esta pesquisa real, feita por pessoas reais, pessoas diferentes, singulares, com habilidades e limitações. Uma pesquisa pensada, organizada e realizada “a várias mãos”.

A avaliação dos aspectos positivos dos encontros serviu para compreendermos a relevância desta pesquisa, não só para as profissionais participantes, mas para a sociedade em si, ou seja, para os profissionais da área da educação que, por vezes, não acreditam na inclusão e no ensino de estudantes com TEA, aos pais das crianças com TEA, que nem sempre conhecem a importância da inclusão ainda na Educação Infantil para o desenvolvimento e processo de escolarização do seu filho e para as pessoas que não acreditam na inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas especiais nas escolas.

Esta avaliação comprova que apesar dos paradigmas excludentes, nos quais nossa sociedade foi constituída, com dedicação e conhecimento podemos superar as barreiras que nos impedem de conviver com a diversidade.

Sendo assim, ao final dos encontros, ao retomarmos e triangularmos os dados produzidos durante toda a pesquisa foi possível identificarmos a presença de barreiras atitudinais presentes tanto nos discursos, quanto nas ações das profissionais participantes da pesquisa, identificadas nas respostas obtidas por meio da aplicação do questionário 1, nos registros das observações participantes e nos registros dos dois diários de bordo produzidos nos encontros do grupo focal, tipificadas de acordo com a taxonomia de Tavares (2012) como barreira da rejeição, barreira da ignorância, barreira da inferioridade, barreira da percepção de menos valia e barreira da piedade. Estas cinco categorias de barreiras atitudinais foram identificadas, de forma recorrente, nos dados produzidos em todos os instrumentos utilizados ao longo desta pesquisa-ação, validando a presença dessas barreiras no

cotidiano das relações estabelecidas no contexto pesquisado, de forma recorrente e não em situações únicas ou isoladas.

As barreiras identificadas pelas pesquisadoras e pelo próprio grupo de profissionais, evidenciadas nos registros dos dois diários de bordo do grupo focal, são resultantes da ausência de vivência com pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas especiais ou do contexto familiar e/ou social que conceituou o que deveria ser considerado “normal” e “aceitável” e o que deveria ser considerado “anormal” e “evitável”. Partindo dessas vivências e conceitos a maioria dessas profissionais criou parâmetros de normalidade e, por isso, os estudantes que não conseguem alcançá-los são percebidos como problemáticos, difíceis, não aprendentes, não passíveis de inclusão. São esses prejulgamentos, que acabam por nortear as concepções das profissionais acerca dos estudantes com TEA.

Ao triangularmos os registros das observações e os registros dos encontros do grupo focal, compreendemos que essas concepções geram as barreiras atitudinais que acabam por impossibilitar a elaboração de estratégias para superação dessas barreiras pelas profissionais, pois elas não percebem que são as próprias geradoras das barreiras atribuindo-as aos estudantes com TEA sem rever e/ou questionar sua metodologia de ensino, ou seja, não conseguiam pensar em estratégias, pois, para elas, não haviam barreiras a serem superadas.

Os dados produzidos durante a aplicação do questionário 1 e durante as observações, só nos possibilitaram identificar quais as barreiras atitudinais produzidas pelas profissionais, dados corroborados pelas próprias profissionais participantes durante os encontros do grupo focal e por elas analisados e pensados. As estratégias para superação das barreiras atitudinais foram identificadas somente nos registros dos diários de bordo do grupo focal e nas respostas do questionário 2, que analisava quais as contribuições dos encontros para a formação e atuação profissional das professoras e atendentes.

Para tanto, constatamos que foi durante os encontros do grupo focal que as profissionais conseguiram refletir sobre o próprio trabalho, identificando quais as barreiras atitudinais produzidas por elas, para após, conseguirem pensar/elaborar estratégias para superação das mesmas.

As estratégias elaboradas pelo grupo são simples e requerem unicamente disponibilidade das profissionais, sendo elas: empatia com a criança e sua família; aproximação física, sem invasão de espaço, pegando o estudante com TEA pela mão, conduzindo-o para perto dos colegas; reorganização da rotina da turma de acordo com as necessidades do estudante com transtorno e dos demais estudantes, planejando momentos em que possa ficar mais próxima do estudante com TEA, como forma de criar vínculo afetivo e acompanhar seu desenvolvimento e assim poder elaborar atividades que estimulem seu desenvolvimento; diálogo e divisão das responsabilidades com a cuidadora; proposição de atividades que aproximem os estudantes típicos do estudante com TEA; e procurar auxílio de outras profissionais quando não souber o que fazer ou como agir.

Dito isso, no próximo capítulo trazemos nossas considerações finais acerca desta pesquisa que nos envolveu com seus dados e cativou com a descoberta advinda de suas análises

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DE QUEM SE DEIXOU CATIVAR

Levei algum tempo para entender de onde ele viera. O príncipezinho, que me fazia milhares de perguntas, parecia nunca escutar as minhas. Palavras pronunciadas ao acaso e que foram, pouco a pouco, revelando sua história (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 15).

Estas últimas páginas circunscrevem o início de diálogos mais profundos sobre a compreensão da integralidade do Pequeno Príncipe, compreensão que vai além da superficialidade do transtorno para uma (inter)ação com a complexidade de um sujeito singular, dotado de experiências, culturas, sentimentos, saberes, que tem uma forma própria de compreender, observar e (con)viver com o mundo - que não é certa, nem errada, mas única.

Sendo estas, as últimas considerações acerca de uma pesquisa que se fez presença em nossas vidas e vivências, estudos e aprendizagens, optamos por deixar este espaço para que a pesquisadora principal, que esteve envolvida na produção, organização e análise dos dados produzidos em sua completude, pudesse relatar quais suas considerações ao final deste estudo, explicitando de que forma o mesmo a modificou como pessoa, professora e acadêmica. Por isso, a partir do próximo parágrafo o texto será escrito na primeira pessoa do singular

Enquanto professora que se “fez” pesquisadora, tive a intenção, com esta pesquisa, de colaborar com a prática das profissionais da educação e, assim, com o processo de ensino dos estudantes com TEA. Partindo da compreensão do grupo sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e sobre o paradigma do sujeito total busquei apresentar as discussões de uma pesquisa-ação, cujo objetivo era investigar as barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil e quais estratégias têm sido utilizadas pelas profissionais da área da educação, com vistas a superá-las.

Ao longo da produção e análise de dados, identifiquei indícios de barreiras atitudinais nas falas/discursos das profissionais da educação, os quais identifiquei como: **conceitos sobre o TEA centrados em estereótipos** - comumente associados ao transtorno, mas que não necessariamente tem relação com o mesmo;

visão sobre a criança com TEA pautada nas características do transtorno - sem considerar a sua totalidade, ou seja, suas singularidades enquanto indivíduo único; e **responsabilização do estudante com TEA pela efetivação do próprio processo de ensino** - isto é, ele deve se “adequar” à escola, à metodologia de ensino adotada pelo professor e à comunidade escolar, pois, os profissionais não têm formação e/ou qualificação para trabalhar com sujeitos com o transtorno.

Conforme as falas das profissionais a respeito dos sujeitos com TEA e seus processos de ensino, pude constatar que se mostrava presente na concepção do grupo, a necessidade de laudo médico como parâmetro para elaboração do trabalho pedagógico, a insegurança para interagir e trabalhar com estudantes com transtorno incluídos e a ênfase nas características pessoais dos sujeitos como forma de justificar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos, sem que houvesse avaliação do próprio trabalho ou responsabilização pelo mesmo.

Foi por meio das falas que pude identificar indícios da existência de barreiras oriundas de atitudes, o que me permitiu verificar o quão tênue é o limiar entre o discurso e o ato excludente, ato realizado por essas profissionais muitas vezes sem a intenção de excluir o estudante com TEA.

Entretanto, foi a convivência durante as observações participantes que aferi a existência de barreiras atitudinais e compreendi de que forma prejudicavam e/ou poderiam prejudicar o processo de ensino dos estudantes com TEA. Foram as observações participantes que corroboraram os indícios de barreiras verificadas nas falas do grupo, sendo possível identificá-las e tipificá-las como: barreira da padronização, barreira da adjetivação, barreira da baixa expectativa ou subestimação, barreira de estereótipos, barreira da compensação, barreira da superproteção, barreira da particularização, barreira da ignorância e barreira da rejeição.

Averigui que essas barreiras influenciavam diretamente o processo de ensino dos estudantes com TEA incluídos por diferentes motivos, como, por exemplo, as profissionais atribuíam a responsabilidade da aprendizagem e do ensino desses estudantes a eles próprios ou consideravam justificáveis a não interação com a criança com TEA e a não responsabilização pelo seu ensino devido

à ausência de formação profissional específica ou acreditavam na falta de capacidade de aprendizagem da criança devido ao transtorno e, por isso, mantinham pouco contato com esses estudantes deixando-os sob a responsabilidade das cuidadoras e distantes dos colegas.

Sendo assim, compreendo que ainda que as crianças com TEA estejam “inseridas”, pois não identifiquei um processo de inclusão neste contexto, na escola junto a outras crianças, devido à obrigatoriedade estabelecida por meio de políticas públicas que garantem o direito de acesso e permanência na escola comum, como não havia ou havia pouca interação com seus pares e/ou professora e/ou cuidadora identifiquei uma gradativa invisibilização dos estudantes com TEA num contexto em que aparentemente estavam “incluídas”. Portanto, constatei que apesar das crianças com TEA terem seus direitos garantidos, não conseguem exercê-los devido a essa invisibilidade.

Ademais, a partir das barreiras atitudinais aferidas, foi possível identificar a existência de um processo de invisibilização dos estudantes com TEA presente na prática das profissionais, que me possibilitou refletir enquanto professora/pesquisadora meu papel na área da educação, pois apesar de termos políticas públicas que garantem o direito ao acesso e à permanência desses estudantes nas escolas comuns, este só será efetivo se as práticas estabelecidas em sala de aula forem inclusivas, valorizando as diversidades inerentes ao desenvolvimento humano.

Pensando nisso, novos questionamentos emergiram, questionamentos que não pude responder nesta pesquisa devido ao tempo de duração do mestrado e pelo fato de extrapolar os objetivos aqui definidos, mas que pretendo empenhar tempo e estudos futuros para responder: Como os processos de subjetivação podem inferir no estabelecimento de barreiras atitudinais? Qual o limiar entre os processos de subjetivação e a produção de barreiras atitudinais que geram exclusão? De que forma pensar a formação inicial de professores com vistas a auxiliar na superação de possíveis estigmas/preconceitos geradores de barreiras atitudinais que influenciam os processos de inclusão, ensino e aprendizagem de estudantes incluídos?

Ao longo dos encontros pude acompanhar o desenvolvimento de reflexões críticas e dialógicas, assim como a quebra de paradigmas de um grupo de profissionais que evidenciou, inicialmente, barreiras atitudinais em seus discursos e ações, advindas da ausência de vivências com pessoas com deficiência e de ensinamentos culturais, familiares e sociais que afirmavam que deficiência era sinônimo de diferente, de anormal.

Compreendo essas evidências como o início de uma mudança nas práticas destas profissionais, assim como em suas concepções sobre as crianças com TEA. Sei que possivelmente as discussões e aprendizagens produzidas pelo grupo não atingiram a todas as integrantes de forma significativa, mas constatei que as intervenções realizadas por meio do grupo focal, assim como possibilitaram a criação de estratégias para superação de barreiras pelo grupo (empatia com a criança e sua família; aproximação física, sem invasão de espaço, pegando o estudante com TEA pela mão conduzindo-o para perto dos colegas; reorganização da rotina da turma de acordo com as necessidades do estudante com transtorno e dos demais estudantes, planejando momentos em que possa ficar mais próxima do estudante com TEA como forma de criar vínculo afetivo e acompanhar seu desenvolvimento e assim poder elaborar atividades que estimulem seu desenvolvimento; diálogo e divisão das responsabilidades com a cuidadora; proposição de atividades que aproximem os estudantes típicos do estudante com TEA; e procurar auxílio de outras profissionais quando não souber o que fazer ou como agir) mobilizaram um número significativo de profissionais a repensar suas práticas. Visto isso, acredito que é por intermédio deste grupo que poderão ser executadas as estratégias elaboradas e realizadas futuras ações que poderão gerar mudanças no contexto desta escola.

Para tanto, com vistas ao porvir, pretendo organizar a devolução da pesquisa ao grupo, conforme solicitação da equipe pedagógica e diretiva da escola e das próprias profissionais, no formato de curso de formação estendido a todas as profissionais pertencentes à escola (professoras, atendentes, estagiárias, cuidadoras e professoras substitutas) e em ações (rodas de conversa) com os pais e/ou responsáveis dos estudantes. As ações pensadas têm como propósito estender os

dados aqui produzidos a toda a escola para que se possam gerar discussões e reflexões sobre os processos de inclusão das crianças com TEA, produzindo reflexões que irão além do transtorno.

Sendo assim, findando minhas considerações, pude concluir que os eventos sociais que podem gerar as barreiras atitudinais são complexos e, por isso, é preciso constante estudo e diálogo, nos meios acadêmico e escolar, sobre diversidade e inclusão como estratégias para superação das barreiras atitudinais, para que assim possa haver a superação das demais barreiras (pedagógicas, comunicativas e arquitetônicas) por elas geradas.

Para tanto, posso afirmar que não sou/estou a mesma pessoa que ingressou no mestrado e iniciou a pesquisa, pois cheguei com inquietações latentes que me mobilizavam enquanto indivíduo, professora e sujeito social, mas que ao ser atravessada pelas experiências da pesquisa-ação, metamorfoseei-me e aprendi que nunca “se é ” sempre “se está”. Nessa constante movimentação me constituo ao final uma “sempre” observadora/questionadora do presente para pensar o futuro e qual o lugar das crianças com TEA na sociedade e nas escolas, especialmente nas escolas de Educação Infantil, que considero a etapa de maior importância para o estabelecimento de bases para o desenvolvimento humano.

Por fim, deixo aqui meu anseio, expectativa e constante esperança de que os indícios de superação das barreiras atitudinais sejam efetivos e que as estratégias elaboradas pelo grupo impulsionem o planejamento de novas estratégias que possam auxiliar na superação de barreiras atitudinais estabelecidas nos diferentes contextos sociais, construindo novos conhecimentos que possam ser relevantes socialmente para: toda a comunidade escolar, que acolheu nossa pesquisa; à comunidade acadêmica, como incentivo de novas buscas na área da educação inclusiva; aos professores da Educação Infantil, para reflexão acerca de sua prática; Para nós mesmas, enquanto sujeitos sociais, históricos e incompletos, que ao dividirmos nossos conhecimentos, aprendemos mais que ensinamos; e a todos os sujeitos que tiverem acesso a esta pesquisa, para que, de alguma forma, possa auxiliar na desconstrução de (pré)conceitos, possibilitando enxergar possibilidades onde antes pareciam haver somente limitações.

Desejo que esta pesquisa possa cativar quem a ler, tanto quanto me cativou, e que seus leitores, durante ou ao final da leitura, possam estar “crianças” e não mais “pessoas grandes”, pois as crianças conseguem olhar para o céu admirando a beleza do universo, presente na multiplicidade de estrelas e lembrar-se do Pequeno Príncipe que as ensinou que o essencial não é visível aos olhos, mas ao coração.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, O. A. **A educação infantil na história**: A história na educação infantil. [S. l.: s. n.], 2001. Disponível em: <http://www.omep.org.br/artigos/palestras/01.pdf>
Acesso em: 02 abr. 2019.
- ALMEIDA PRADO, A. R.; LOPES, M. E.; ORNSTEIN, S. (ed.) **Desenho universal**: caminhos da acessibilidade no Brasil. São Paulo: Annablume, 2010.
- ALVES, D. O.; GOTTI, M. O. O. Atendimento educacional especializado: concepção, princípios e aspectos organizacionais. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio pedagógicos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 267-272.
- AMARAL, L. A. Pensando Alguns Fatores psicológicos. *In*: **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Editora CORDE, 1994. p. 19-25.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). Estratégias de ensinagem. *In*: **Processos de ensinagem na universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2007. p. 67-100.
- ARAÚJO, Michele Santos. **Entre o familiar e o estranho**: representações sociais de professores sobre o autismo infantil. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Recife, 2009. Disponível em:
[https://repositorio.ufpe.br/browse?type=author&value=SANTOS%2C+Michele+Ara%
C3%BA](https://repositorio.ufpe.br/browse?type=author&value=SANTOS%2C+Michele+Ara%C3%BA) Acesso em: 13 set. 2018.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**, Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1978. v. 3.
- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.
- BABIN, P; KOULOUMDJIAN, M. F. **Os novos modos de compreender**. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, A. C. (ed.) Lobos e médicos: Primórdios na educação dos “diferentes”. *In*: **Autismo e educação**: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 93-109.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, M. de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BEYER, H. O. A criança com autismo: proposta de apoio cognitivo a partir da Teoria da mente. *In*: BAPTISTA, C. R. *et al.* **Autismo e educação**: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p. 111-125.

BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A. **In/exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Revisão Antônio Branco Vasco. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BOSA, C.; BAPTISTA, C. R. (org.) **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-40.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**. São Paulo: Cortes, 2003.

BUJES, M. I. E. Educação Infantil: Pra que te quero? *In*: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (org.). **Educação infantil**: Para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de Novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Diário oficial da União**. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1930]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de Fevereiro de 1940. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. **Diário oficial da União**. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1940]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de Agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, [1971]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEF, [1998]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 21 Jan. 2020.

BRASIL. Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário oficial da União**. Brasília, DF: Presidente da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação. Secretária de educação especial (SEESP). Brasília, DF: MEC, [2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf> Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/CNE, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário da União**. Brasília, DF: Presidente da República, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: Educação é a Base. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, [2017]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 06 maio 2019.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: Educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CAPES-COORDENAÇÃO, DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL. DE NÍVEL SUPERIOR (2018). Avaliação dos Programas de Mestrado e Doutorado Reconhecidos. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em: 30 ago. 2018.

COSTA, F. B. **Moisés e Nilce**: Retratos biográficos de dois garís: um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-09012009-154159/pt-br.php> Acesso em: 01 fev. 2020.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CUNHA, P. A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. *In*: MANTOAN, M. T. É. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 83-88.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liberlivro Editora, 2007.

DOYLE, I. Estudo da normalidade psicológica. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 155-170, 1950. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anp/v8n2/04.pdf> Acesso em: 15 maio 2019.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. *In*: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (org.). **Educação infantil**: Para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-38.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Belief, attitude, intention and behavior**: an introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. *In*: ZABALZA, M. (org.) **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 4, p. 63-92.

FREIRE, C. M. B. **Comunicação e interação social da criança com transtorno do espectro autismo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)- Escola Superior de Educação Almeida Garret. Departamento de Ciência da Educação, Lisboa, 2012. Disponível em:

<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3050/Tese%20-%20Cl%C3%A1udia%20Freire.pdf?sequence=1> Acesso em: 10 maio 2019.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

FUJISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças**: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília. 2000.

FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **Educação infantil**: Projetos e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2014.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: [s. n.], 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

GOERGEN, M. S. Sobre o diagnóstico em transtorno do espectro do autismo (TEA): considerações introdutórias à temática. *In*: SCHMIDT, C. (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 2013. p. 29- 42.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: vozes, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOOGLE ACADÊMICO (2018). **Banco de dados bibliográficos**. 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/> Acesso em: 17 out. 2018.

HILLAL, J. **Relação professor-aluno**: formação do homem consciente. São Paulo: Paulinas, 1985.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. *In*: BADER, S. (org.). **As artimanhas da exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 53-66.

KLIN, A. Autismo e síndrome de asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n. 11, p. 03-11, 2006.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, F. J.; GUEDES, L. C.; GUEDES, M. C. Áudiodescrição: orientação para uma prática sem barreiras atitudinais [online]. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 2, 2009. Disponível em: <http://audiodescriptionworldwide.com/rbtv/audio-descricao-orientacoes-para-uma-pratica-sem-barreiras-atitudinais/> Acesso em: 20 maio 2019.

LIMA, F. J.; TAVARES, F. S. S. Barreiras Atitudinais: Obstáculos à pessoa com deficiência na escola. *In*: SOUZA, O. H. (org.). **Itinerários da inclusão escolar**. Porto Alegre: AGE, 2008. v. 1, p. 23-32.

LIMA, F.; TAVARES, F. S. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. **Deficiente Ciente: O blog da inclusão e cidadania**. 2012. Disponível em <https://www.deficienteciente.com.br/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-com-deficiencia-na-escola.html> Acesso em: 15 maio 2019.

LOPES, J. C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas**. 2011.44 f. Monografia (Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica Institucional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3523/1/2011_%20JulianaCrespoLopes.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

LUNARDINI, T. **A intervenção do professor na inclusão de crianças com perturbação do espectro autismo na educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação: Educação Especial) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6382/1/DM_Taciana%20Lunardi.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

MADUREIRA, I.; LEITE, T. **Necessidades especiais de educação**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre, RS: Penso Editora Ltda, 1995.

MANTOAN, M. T. E. (org). Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. *In: O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. v. 5, p. 59-67.

QUINTANA, M. **Mário Quintana**: Poesia completa. Nova Aguilar: [s. n.], 2008. Não paginado. Disponível em: http://www2.fw.iffarroupilha.edu.br/biblioteca/wp-content/uploads/2017/08/POESIA_COMPLETA_MARIO_QUINTANA.pdf Acesso em: 18 nov. 2019.

MARQUES, C. E. C. C. **Perturbações do espectro do autismo**. Coimbra: Editora Quarteto, 2000.

MARTINS, L. A. R. Política pública e formação docente para a atuação com a diversidade. *In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (org.). Políticas e práticas educacionais inclusivas*. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 2.; 8. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2003; 2018.

MENDONÇA, F. W. **Teoria e prática na educação infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2012.

MERCADANTE, M. T.; ROSÁRIO, M. C. **Autismo e cérebro social**. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. *In: MERISSE, A. et al. Lugares da infância*: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MONTESSORI, M. **Formazione dell'uomo**. Milano: Garzanti, 1972.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Crianças pequenas e a produção de culturas infantis. *In: GOBBI, M. A.; P, M. L. B. (org.). Educação e diversidade cultural*: Desafios para o estudo da infância e da formação docente. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 68- 88.

NOGUEIRA, M. S. L. **Representações sociais da política de saúde mental**: estudo de caso no centro de atenção psicossocial da Secretaria Executiva Regional IV do município de Fortaleza. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociais)- Universidade Estadual do Ceará. Curso de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Sociedade, Fortaleza, 2009. Disponível em: http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/maria_sonia%5B1%5D.pdf Acesso em: 02 fev. 2020.

OLIVEIRA, Z. M. R. O; FERREIRA, M. V.; BARROS, J. A. B. Formação continuada em educação infantil: A construção de uma agenda de possibilidades. *In:* GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R. (org.) **Professores e infâncias**: estudos e experiências. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 13- 28.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. (org.). Sobre comunicação e linguagem. *In:* **Comunicação alternativa**: mediação para uma inclusão social a partir do Scala. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2015. p. 20-33.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. (org.). Mediação e tecnologia. *In:* **Comunicação alternativa**: mediação para uma inclusão social a partir do Scala. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2015. p. 34-43.

PENNA, M. **O que faz ser nordestino**. São Paulo: Cortez, 1992.

PORTO, J. Invisibilidade social e a cultura do consumo. **PUC RIO**. Rio de Janeiro: Departamento de artes e design, 2006; 2014. Disponível em: http://www.dad.puc-rio.br/dad07/arquivos_downloads/43.pdf Acesso em: 01 fev. 2020.

QVORTRUP, J. W. C. Nine theses about childhood as a social phenomenon. **Eurosocial report**. Childhood as a social phenomenon: Lessons from an International Project. Vienna: European Centre/ Sydjysk Universitetscenter, n. 47, p. 11-18, 1993.

QVORTRUP, J. W. C. **The palgrave handbook of childhood studies**. London: Palgrave, 2009.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

REIS, H. I.; PEREIRA, A. P. S. E.; ALMEIDA, L. S. Construção e validação de um instrumento de avaliação do perfil desenvolvimental da criança com perturbação do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, p. 183-194, 2013.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, 1999.

RODRIGUES, J. M. C. E.; SPENCER, E. **A criança autista**: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2010.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década**. Tradução Marco Antônio Lorieri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Fundação Joaquim Nabuco. Tradução Danilo Di Manno de Almeida; Maria Leila Alves. Recife: Editora Massangana, 2010.

ROMERO, P. **O aluno autista: Avaliação, inclusão e mediação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. Tradução Dom Marcos Barbosa. 49. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

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, cultura e identidades)- Universidade Federal Rural de Pernambuco. Programa de Pós- Graduação em Educação, cultura e identidades, Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/sites/ww2.ppgeci.ufrpe.br/files/documentos/dissertacao_-_essa_-_versao_final_-_vanessa_nicolau.pdf Acesso em: 30 out. 2018.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: Correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância: Educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SCIELO- SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (2018). **Biblioteca eletrônica de acervos selecionados de periódicos científicos brasileiros**. 2018. Disponível em: <https://scielo.org/> Acesso em: 27 nov. 2018.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, p. 11-30, jan.-abr., 2005.

SILVA, M. C. P. **A paixão de formar: da psicanálise à educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVEIRA, A. R. **Autismo infantil: práticas educativas integradoras e movimentos sociais**. Curitiba: Appris, 2015.

SOIFER, R. **Psiquiatria infantil operativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUZA, M. C. B. R. S. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2007. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/souza_mcb_r_dr_mar.pdf Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA, T. T. A Política e a epistemologia da normalização do corpo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 3-15, ago./dez., 1997.

STELZER, F. G. Uma pequena história do autismo. **Cadernos Pandorga de Autismo**, São Leopoldo, RS, v. 1, 38 f., 2010. Disponível em: <http://www.pandorgaautismo.org/includes/downloads/publicacoes/Pandorga-Caderno1.pdf> Acesso em: 27 maio 2019.

SUPLINO, M. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 2007. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/MaryseSuplino_Tese_2007.pdf Acesso em: 22 maio 2019.

TAVARES, F. S. S. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, PE, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12854/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O-%20FABIANA%20TAVARES-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20N%C3%83O%20INCLUSIVA-%20A%20TRAJET%20DAS%20BARREIRAS%20ATITUDINAIS%20NA%20S.pdf> Acesso em: 22 maio 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINDADE, A. P. **Efetivação da inclusão de alunos com deficiência nas escolas de educação infantil da rede municipal de Bagé – RS**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós- Graduação em Educação, Jaguarão, 2015. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/riu/362/1/Alexsandra%20Paz%20Trindade.pdf> Acesso em: 25 out. 2019.

VALVERDE, S. L. As múltiplas linguagens: encorajar a ler. *In*: CARVALHO, M. C. (org.). **Território da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. v. 2, p. 31- 44.

VASQUES, C. K. O diagnóstico e a escolarização de alunos com transtornos globais de desenvolvimento. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 107-120.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. *In*: **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. p. 59-72.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança: As origens do caráter na criança**. São Paulo: Artmed, 1971.

ZÓRTEA, A. M. **Inclusão na educação infantil:** As crianças nos (des)encontros com seus pares. 2007. f. 594 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13735/000617522.pdf> Acesso em: 15 maio 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Roteiro de Entrevista**LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE OS ESTUDANTES INCLUÍDOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BAGÉ.**

1- Qual o número de escolas de Educação Infantil mantidas pelo município?_____

2- Qual o número total de estudantes matriculados nas escolas municipais de Educação Infantil?_____

3- Quantos estudantes matriculados tem Transtorno do Espectro do Autismo?_____

4- Todas as escolas possuem sala de Atendimento Educacional Especializado?

() SIM () NÃO

Se a resposta for NÃO por quê?

5- Todas as escolas têm professor com formação para realizar os atendimentos nas salas de A.E.E?

() SIM () NÃO

Se a resposta for NÃO por quê?

6- Quantos estudantes estão incluídos nas escolas de Educação Infantil municipais?

E.M.E.I	Número total de estudantes incluídos?	Número de incluídos com TEA?
Anelise Abbott Ravaza		
Anna Moglia		
Conceição Moreira		
Dr. João de Deus de Lima Galvão		
Dr. Luiz Maria Ferraz		
Dr. Penna		
Filomena Kalil		
Julieta V. Balestro		
Lions Clube Solidariedade		
Manoelinha Araujo		
Maria Alves Peraca		
Nossa Sra. do Carmo		
Professor Análio		
Prof. Frederico Petrucci		
Prof. Iria de Jesus Machado		
Prof. ^a Marianinha Lopes		
Professora Zita F. Vargas		
Senador Darcy Ribeiro		
Tanisa Franca Budó		
Tia Scylla		
Tupy Silveira		
Zezé Tavares		
E.E.I Pequenino Vicente de Paulo		

APÊNDICE B- Termo de consentimento livre e esclarecido (para realização de entrevista).



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa:

Eu, _____, responsável pelo setor _____ da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Bagé- RS, ACEITO participar da pesquisa intitulada **“O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração”**: **Superação de barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil.**

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Asseguramos que todas as informações prestadas, são sigilosas e serão utilizadas somente para esta pesquisa. A divulgação das informações será anônima. Se você tiver alguma dúvida sobre o teor da pesquisa, antes de decidir sua participação, sinta-se à vontade para fazê-la.

Afirmo que fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito do procedimento de pesquisa e esclareci minhas dúvidas. A pesquisadora Lauren Azevedo Poersch certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e que terei liberdade de retirar o consentimento de participação na pesquisa.

Data: ____/____/____.

Nome do Entrevistado: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____.

Nome da Pesquisadora: Lauren Azevedo Poersch

Assinatura: _____

APÊNDICE C- Questionário 1.



MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



Projeto de Pesquisa:

“O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração”: Superação de barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil.

QUESTIONÁRIO

Prezado(a)

Solicito sua colaboração, preenchendo e respondendo este questionário, de acordo com a realidade do trabalho que desenvolve na sala de aula:

Nome (opcional): _____

1. Função: _____ Carga horária na escola: _____

1.2. Formação: _____

2. Tempo de serviço atuando na Educação Infantil: _____

3. Nível em que atua:

() Berçário () Maternal I () Maternal II () Pré I

4. Quantos estudantes têm em sala de aula? _____

4.1 Qual a faixa etária destes estudantes? _____

5. Atuação com estudantes com deficiência incluídos em sala de aula?

sim Não

5.1 Quantos? 1 2 3 4

5.2 Tipo de deficiência:

deficiência intelectual Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

deficiência física deficiências múltiplas

deficiência auditiva baixa visão

síndrome de Down paralisia cerebral (PC)

Outro: _____ não

6. Você tem auxiliar pedagógico?

Sim

Quantos? _____

Não

Justifique: _____

7. Você utiliza recursos pedagógicos diferenciados em sala ?

Sim Não.

Quais? _____

8. Já participou de alguma capacitação sobre Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?

Sim Não

8.1 Você já teve algum estudante incluído com TEA?

Sim Não

Como foi pra você o processo de inclusão desse estudante? _____

Quais as dificuldades que você encontrou no processo de ensino-aprendizagem desse estudante? _____

8.2 O que você sabe a respeito do Transtorno do Espectro do Autismo?

9. O que, em sua opinião, a professora utiliza no planejamento para contemplar a aprendizagem de todos os estudantes? _____

10. Gostaria de participar de um grupo focal que terá como objetivo discutir e refletir sobre os temas Transtorno do Espectro do Autismo, inclusão na Educação Infantil e barreiras atitudinais, ao longo de quatro encontros. Ação que faz parte do projeto de pesquisa do Mestrado em Ensino?

() sim () não

APÊNDICE D- Termo de consentimento livre e esclarecido (para aplicação de questionário).



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa:

Estamos realizando um trabalho de pesquisa intitulada **“O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração”**: **Superação de barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil**. Para isto, gostaríamos de contar com sua colaboração durante algumas horas para responder um questionário. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Asseguramos que todas as informações prestadas são sigilosas e serão utilizadas somente para esta pesquisa. A divulgação das informações será anônima. Se você tiver alguma dúvida sobre o teor da pesquisa, antes de decidir sua participação, sinta-se à vontade para fazê-la.

Eu,.....fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito do procedimento de pesquisa e esclareci minhas dúvidas. A pesquisadora Lauren Azevedo Poersch certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa.

Data: ____/____/____.

Nome do Entrevistado: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____.

Nome da Pesquisadora: Lauren Azevedo Poersch

Assinatura: _____

APÊNDICE E- Questionário 2



Universidade Federal do Pampa



Questionário a respeito dos encontros do Grupo Focal

1- De quantos encontros você participou?

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

2- O número de encontros foi suficiente para promoção de estudo e reflexão? Justifique.

3- O tempo de duração de cada encontro foi adequado para discussão e reflexão dos temas propostos? Justifique.

4- A metodologia utilizada foi importante para promoção de estudo e discussão acerca dos temas trabalhados? Por quê?

5- Os encontros contribuíram para sua prática? Por quê?

6- Houve alguma mudança na sua prática após os encontros? Se houve, relate qual mudança. Se não houve, justifique.

7- Após os encontros você consegue pensar em estratégias que possam auxiliar na sua prática futuramente? Se sim, quais. Se não, por quê.

8- Com os encontros você conseguiu compreender melhor o que TEA? Por quê?

9- Depois dos encontros você consegue vislumbrar de forma positiva o processo de inclusão e aprendizagem de estudantes com TEA? Por quê?

10- Após os encontros você conseguiu identificar mudanças na rotina da escola? Justifique.

11- Você conhecia o termo Barreiras Atitudinais?

12- Quais termos você aprendeu ao longo dos encontros?

13- Você aprendeu novos conceitos e aprofundou conhecimentos ao longo dos encontros? Se sim, quais. Justifique sua resposta.

14- A partir dos encontros você conseguiu construir estratégias para sua prática? Justifique.

15- Os encontros de alguma forma contribuíram para modificação ou reflexão sobre a sua prática? Justifique.

16- Após compreender o que são Barreiras Atitudinais, você conseguiu identificar alguma(s) na sua prática? Se sim, quais. Se não, por quê.

18- Você conseguiu identificar Barreiras Atitudinais no contexto da escola? Se sim, quais. Se não, por quê.

19- Faça uma breve avaliação dos encontros de forma crítica e reflexiva, destacando os pontos positivos e negativos.

APÊNDICE F- Termo de consentimento livre e esclarecido (para aplicação de questionário e observação das aulas das professoras com estudantes com TEA).



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa:

Estamos realizando um trabalho de pesquisa intitulada **“O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração”**: **Superação de barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil**. Para isto, gostaríamos de contar com sua colaboração para responder um questionário, e autorização para realização de observações na sua sala de aula.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Asseguramos que todas as informações prestadas e dados produzidos são sigilosos e serão utilizados somente para esta pesquisa. A divulgação das informações e dos dados será anônima. Se você tiver alguma dúvida sobre o teor da pesquisa, antes de decidir sua participação, sinta-se à vontade para fazê-la.

Eu,.....fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito do procedimento de pesquisa e esclareci minhas dúvidas. A pesquisadora Lauren Azevedo Poersch certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa.

Data: ____/____/____.

Nome do Entrevistado: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____.

Nome da Pesquisadora: Lauren Azevedo Poersch

Assinatura: _____

APÊNDICE G- Roteiro de observação



Roteiro de observação:

Turma: _____ Estudante: _____

Professora: _____

Data: ____/____/____ Horário: _____

1- Rotina e Planejamento:

a) Organização da rotina: Há momentos para o brinquedo livre; Pracinha; Higiene; Lanche; Soninho; e Atividade dirigida? Esses momentos são realizados com objetivo pedagógico, estimulando a criança ou de forma “mecânica”?

b) A rotina proposta é flexível? Contempla as necessidades de todos os estudantes? É organizada e planejada com o intuito de estimular a aprendizagem e desenvolvimento integral de todos os estudantes?

c) As atividades desenvolvidas contemplam todos os estudantes? São desafiadoras e proveitosas, atendendo a todos ou são acessíveis a apenas um grupo de estudantes? Há utilização de recursos diferenciados e adequados a diversas necessidades dos estudantes?

2- Relação Professor e estudante com TEA:

a) O professor interage com o estudante com TEA? Como estabelece essa interação? Em quais momentos? Com qual frequência?

b) O professor busca estratégias para se aproximar do estudante com TEA? E para incentivar sua interação com os colegas?

c) Como o professor lida com as diferenças de interação, aprendizagem e desenvolvimento do estudante com TEA?

d) Com quem o estudante com TEA interage mais professor, atendente, cuidadora, alguns colega específico ou prefere permanecer sozinho? Caso prefira ficar sozinho, como a professora age nesses momentos?

e) Há barreiras atitudinais a aprendizagem do estudante com TEA? Quais? A professora cria estratégias para superação dessas barreiras?

3- Relação estudante com TEA e colegas:

a) Ele brinca com os colegas e tenta interagir ou prefere ficar sozinho? Os colegas o procuram para brincar? O estudante com TEA tem preferência por um colega ou um grupo de colegas específicos? Com qual frequência o estudante interage com os colegas? Em quais momentos? Por quais motivos?



Universidade Federal do Pampa

Prezado,

APÊNDICE H- Convite para participar do Grupo Focal



Meu nome é Lauren Azevedo Poersch, sou aluna do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa- Unipampa, campus Bagé, e estou realizando uma pesquisa na escola que tem como objetivo “Investigar as barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil e quais estratégias têm sido utilizadas pelos profissionais da educação, com vistas à superá-las”, tenho certeza que nos conhecemos, pois, estou participando da rotina da escola a alguns meses. Como minha próxima ação na escola irei realizar seis encontros com os profissionais da escola, portanto, venho convidá-lo a participar dos encontros de grupo focal que visam proporcionar momentos para discussão e construção de conhecimentos em grupo.

Nossos encontros irão ocorrer nos meses de outubro, novembro e dezembro nas dependências da escola com início às 16h e duração aproximada de 1h30min. Será um importante momento para dar uma pausa na agitação cotidiana e poder refletir em grupo. Abaixo segue o quadro com as datas dos encontros e a temática de discussão de cada um.

Quadro 1- Organização dos encontros do grupo focal

Encontros	Datas	Tema Gerador
1º	23/10	Desenvolvimento infantil típico e de sujeitos com Transtorno do Espectro do Autismo.
2º	08/11	Transtorno do Espectro do Autismo- conceitos e estigmas.
3º	13/11	Barreiras atitudinais a inclusão dos estudantes com TEA
4º	20/11	Qual o protagonismo dos profissionais da Educação Infantil na inclusão dos estudantes com TEA.
5º	27/11	Relação da escola com a família na inclusão de crianças com TEA e qual sua influência.
6º	13/12	Devolutiva do pesquisador e conversa com os profissionais sobre a prática com os estudantes com TEA.

Deixo o convite e o anseio pelos encontros, que acredito que serão importantes momentos de partilha e construção de saberes. Parafraseando Paulo Freire “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Espero que os encontros do grupo focal proporcionem momentos de descobertas e reconstrução.

Atenciosamente,

Lauren Azevedo Poersch.

APÊNDICE I- Carta de apresentação.



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vimos por meio desta, apresentar a aluna Lauren Azevedo Poersch, devidamente matriculada sob número 1807110136 no curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Ensino na Universidade Federal do Pampa- Unipampa- Campus Bagé, para realizar pesquisa cujo objetivo é “Investigar as barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil e quais estratégias têm sido utilizadas pelos profissionais da educação, com vistas a superá-las”, conforme estabelecido em projeto de pesquisa, que será realizado nesta escola com autorização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Bagé, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Claudete da Silva Lima Martins e coorientação da Prof^a. Dr^a Francéli Brizolla.

Bagé, de de 2019.

Assinatura da professora orientadora

Assinatura responsável SEMEC-Bagé
(Carimbo)

APÊNDICE J- Termo de solicitação de investigação



SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Bagé, de de 2019.

Eu, Lauren Azevedo Poersch, responsável principal pelo projeto de Mestrado, o qual pertence ao Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, venho pelo presente, solicitar autorização da Escola Municipal de Educação Infantil _____ para realização da produção de dados mediante aplicação de questionários, observações participativas e organização de encontros de grupos focais a serem realizados com as professoras e atendentes, no período abril a dezembro do ano de 2019, para o trabalho de pesquisa sobre “O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração: Superação de barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil”, com os objetivos de: Verificar a existência e tipo de barreiras atitudinais na inclusão de estudantes com TEA no contexto de sala de aula, a partir da sua relação com os profissionais da área da educação; Analisar e identificar possíveis estratégias para superação de barreiras utilizadas pelos profissionais da área da educação; e Refletir sobre os conceitos de TEA, inclusão na Educação Infantil e barreiras atitudinais, junto ao grupo de professoras e atendentes, e de forma colaborativa planejar estratégias para superação dessas barreiras no contexto de sala de aula.

Esta pesquisa está sendo orientada pela Prof^a. Dr.^a Claudete da Silva Lima Martins e coorientada pela Prof^a. Dr.^a Francéli Brizolla. Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Assinatura do Pesquisador Principal

Assinatura da Orientadora da Pesquisa
Unipampa- Campus Bagé

Assinatura do(a) Diretor(a)
Escola pesquisada

APÊNDICE K- Atividades da dinâmica Rotações por Estações

1ª Estação - FOTO NOVELA:

Segundo o dicionário PROTAGONISMO significa “qualidade da pessoa que se destaca em qualquer situação, acontecimento, exercendo o papel mais importante dentre os demais”. Na Educação Infantil TODOS os profissionais têm protagonismo no processo de ensino-aprendizagem e, especialmente, na inclusão de estudantes com TEA. O grupo terá o desafio de fazer uma foto novela sobre o protagonismo dos atendentes e/ou berçaristas na Educação Infantil:

Grupo 1- Elaborar um título e roteiro da novela;

Grupo 2-Elaborar a história da novela;

Grupo 3- Elaborar as falas da novela;

Grupo 4- Tirar as fotos que representem a história da novela.

Grupo 5- Organizar as foto novela: título, história e fotos com as falas.

2ª Estação- PRODUÇÃO ARTÍSTICA:

Quadro “Inclusão Social”- Artista Eduardo Lima



O grupo visualizar e analisar com cuidado a obra de arte de Eduardo Lima- que busca retratar a inclusão social em sua amplitude, inclusão de raças, etnias, regiões, culturas, deficiências, entre outras. Após, todos os grupos deverão elaborar um único quadro que retrata o protagonismo das cuidadoras na Educação Infantil e sua relação com os estudantes com TEA e os demais estudantes e com os profissionais da educação.

3ª Estação- CRIAÇÃO DE POEMA:

Escutar a música “Anjos da Guarda”- Leci Brandão, e refletir sobre sua letra e o papel do professor na Educação Infantil, pensando seu protagonismo no processo ensino-aprendizagem e inclusão de todos os estudantes, principalmente dos estudantes com TEA. Na sequência, elaborar um poema sobre o professor retratando seu protagonismo na Educação Infantil.

4ª Estação- EXPRESSÃO CORPORAL:

Barreira atitudinal é uma barreira que existe entre as pessoas, é um pré-conceito (conceito sem informação real e verdadeira), que coloca uma ‘parede’ (no sentido figurado) entre uma pessoa com deficiência e a outra sem deficiência. É uma atitude que exclui. Barreiras atitudinais são atitudes e/ou comportamentos que “distinguem” os sujeitos com TEA, de forma intencional ou não, perpetuados ao longo do tempo que impedem o acesso aos ambientes, bem como os relacionamentos e convívio das com a sociedade.

Tipos de Barreiras:

*Barreira Atitudinal da Ignorância: Desconhecer a potencialidade da pessoa com deficiência;

*Barreira Atitudinal da Rejeição: recusar-se a interagir com a pessoa com deficiência, e seus familiares;

*Barreira Atitudinal da Percepção de Menos Valia: avaliação depreciativa da capacidade da pessoa, sentimento de que a pessoa com deficiência não poderá realizar uma atividade ou só poderá fazê-la em parte;

*Barreira Atitudinal da Inferioridade: acreditar que a pessoa com deficiência não acompanhará os demais em alguma atividade em grupo, por exemplo. Isso é incorrer num grave engano, pois todas as pessoas apresentam ritmos de aprendizagem diferentes. Assim sendo, cada um faz seu percurso singularmente;

*Barreira Atitudinal da Piedade: sentir-se pesaroso e ter atitudes protetoras em relação à pessoa com deficiência. Estimular o grupo a antecipar-se às pessoas com deficiência, realizando as atividades por elas, atribuindo-lhes uma pseudoparticipação;

*Barreira Atitudinal da Adoração ao herói: considerar uma pessoa com deficiência como sendo “especial”, “excepcional” ou “extraordinária”, simplesmente por superar uma deficiência ou por fazer uma atividade qualquer; elogiar exageradamente a pessoa por qualquer mínima ação realizada na escola, faculdade ou no ambiente de trabalho, como se inusitada fosse sua capacidade de viver e interagir com o grupo e o ambiente;

*Barreira Atitudinal da Exaltação ao modelo: usar a imagem da pessoa com deficiência como modelo de persistência e coragem diante os demais;

*Barreira Atitudinal de Efeito de Propagação: supor que a deficiência de um indivíduo afeta negativamente outros sentidos, habilidades ou traços da personalidade. Por exemplo, achar que a pessoa com deficiência auditiva tem também tem deficiência intelectual, etc.;

*Barreira Atitudinal da Compensação: acreditar que as pessoas com deficiência devem ser compensadas de alguma forma; seja minimizando a intensidade das atividades ou oferecendo-lhes vantagens;

*Barreira Atitudinal da Substantivação da Deficiência: referir-se à falta de uma parte ou sentido da pessoa como se a parte “faltante” fosse o todo. Ex: o deficiente mental, o cego, o “perneta”, etc. Essa barreira faz com que a pessoa com deficiência perca sua identidade em detrimento da deficiência, fragilizando sua autoestima.

Referência:

LIMA, Francisco José de. ; TAVARES, Fabiana dos Santos Silva . Barreiras atitudinais:obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA,Olga Herval. (Org.). Itinerários da inclusão Escolar. Canoas; Porto Alegre: AGE, 2008, v. 1, p. 23-32.

O grupo deve refletir sobre o que são Barreiras Atitudinais e elencar uma barreira identificada em sua prática em sala de aula e escrevê-la na folha A3, após deverá tirar uma foto que represente esta barreira e enviar para o e-mail lauren.poersch@hotmail.com ou para o whatsapp (51) 995203557.

5ª Estação- Análise de vídeo:

O quinto e último desafio é olhar e analisar o vídeo “Ex. E.T”, identificando quais as Barreiras Atitudinais que a animação evidência. Após, o grupo deve pensar em estratégias para superação dessas barreiras. Escreva quais as barreiras identificadas e ao lado quais as estratégias para superação das mesmas.

APÊNDICE L- Termo de autorização para gravação de voz



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **“O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS E CATIVA O CORAÇÃO”**: **SUPERAÇÃO DE BARREIRAS ATITUDINAIS NO PROCESSO DE ENSINO DE ESTUDANTES COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, AUTORIZO, por meio deste termo, a pesquisadora **Lauren Azevedo Poersch** a realizar a gravação da minha participação nos encontros do grupo focal, sem custos financeiros a nenhuma parte. Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição SOMENTE das minhas gravações;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa Lauren Azevedo Poersch, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Bagé, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável