

A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULO DE APEGO COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA¹

Bento Selau¹; Shaiany Gonçalves da Silva Nunes¹; Sígla Pimentel Höher Camargo²

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a compreensão de um grupo de professoras de uma escola de Educação Infantil quanto à importância de uma postura baseada na sensibilidade e disponibilidade para a construção de vínculo de apego entre professor e alunos com Transtorno do Espectro Autista. O procedimento utilizado foi o da pesquisa intervencionista, do tipo pedagógica. Participaram da pesquisa 10 professoras da Educação Infantil. Para a coleta de dados foram utilizadas as técnicas de observação, a entrevista e a análise documental. Os dados coletados foram tratados a partir da análise textual discursiva. Os resultados apontam para os encontros interventivos como momentos de autoformação, em que as professoras pensaram, estudaram e refletiram teoricamente sobre suas ações, adquirindo mais consciência teórica sobre seus atos práticos e compreendendo que posturas de sensibilidade e disponibilidade afetam a construção de vínculo de apego e, conseqüentemente, a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; apego; inclusão escolar

The construction of an attachment bond with students with Autism Spectrum Disorder

ABSTRACT

This research aimed to analyze the understanding of a group of teachers from a preschool regarding the importance of an attitude based on sensitivity and availability for building an attachment bond between teachers and students with Autism Spectrum Disorder. The procedure used was interventionist research, of the pedagogical type. Ten preschool teachers participated in the research. Observation, interview and document analysis techniques were used to collect data. The data collected were treated based on discursive textual analysis. The results point to the intervention meetings as moments of self-formation, in which the teachers thought, studied and reflected theoretically about their actions, acquiring more theoretical awareness about their practical acts and understanding that attitudes of sensitivity and availability affect the construction of an attachment bond and, consequently, the learning of students with Autism Spectrum Disorder.

Keywords: autism spectrum disorder; attachment; school inclusion

La construcción de vínculo de apego con alumnos con Trastorno del Espectro Autista

RESUMEN

En esta investigación se tuvo como objetivo analizar la comprensión de un grupo de profesoras de una escuela de Educación Infantil a respecto de la importancia de una actitud basada en la sensibilidad y disponibilidad para la construcción de vínculo de apego entre profesor y alumnos con Trastorno del Espectro Autista. El procedimiento utilizado fue el de la investigación intervencionista, del tipo pedagógica. Participaron de la investigación 10 profesoras de la Educación Infantil. Para la recopilación de datos se utilizaron las técnicas de observación, la entrevista y el análisis documental. Los datos recolectados se trataron a partir del análisis textual discursivo. Los resultados apuntan para los encuentros intervencionistas como momentos de autoformación, en que las profesoras pensaron, estudiaron y reflexionaron teóricamente sobre sus acciones, adquiriendo más conciencia teórica sobre sus actos prácticos

¹ Estudo financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

¹ Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, RS, Brasil; bentoselau@gmail.com; shaiyanigoncalves@hotmail.com

² Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil; sigliahoher@yahoo.com.br

y comprendiendo que posturas de sensibilidade y disponibilidad afectan la construcción de vínculo de apego y, conseqüentemente, el aprendizaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

Palabras clave: trastorno del espectro autista; apego; inclusão escolar

INTRODUÇÃO

A crescente inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino comum brasileiro tem gerado dúvidas aos educadores sobre como ensinar e manejar os comportamentos desses estudantes (Camargo, Silva, Crespo, Oliveira, & Magalhães, 2020). Diversos são os estudos demonstrando as dificuldades, despreparo e percepções de professores em relação a educandos com TEA (Favoretto & Lamônica, 2014; Sanini & Bosa, 2015) e apontando a necessidade de alavancar as ações de formação inicial e continuada relativas ao conhecimento do transtorno e das melhores práticas de intervenção pedagógica (Camargo et al., 2020; Nunes & Schmidt, 2019; Nunes, Schmidt, & Nunes Sobrinho, 2021; Stetsenko & Selau, 2018). No entanto, para além do conhecimento de práticas baseadas em evidências, entende-se que um dos conhecimentos teóricos importantes que um professor necessita se refere à sua compreensão a respeito do desenvolvimento do apego e suas implicações para a aprendizagem de um aluno com TEA. O apego entre professor e aluno é um elemento importante a ser considerado em uma sala de aula com o aluno com TEA, uma vez que seu desenvolvimento está intimamente atrelado às experiências vivenciadas na escola com seus pares e professores, por quem são frequentemente desacreditados no seu potencial de aprender (Borges, Magalhães, & Camargo, 2024). Bosa (2002a), por exemplo, já chamava a atenção para a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que se propusessem a investigar a possível relação entre uma habilidade rudimentar precursora de habilidades sociais mais complexas (a atenção compartilhada) e o apego, especialmente relacionadas à qualidade do cuidado que recebem.

Estudos iniciais de John Bowlby deram origem às primeiras formulações e aos pressupostos da teoria do apego. O apego, segundo a proposição de Bowlby, é construído ao longo da primeira infância, por meio de interações entre a criança e seus cuidadores (Bowlby, 2019a, 2023). Visto desse modo, é fruto de uma relação afetiva entre parceiros.

Considerando a necessidade de novos estudos e o pouco investimento em pesquisas nessa temática na perspectiva da educação inclusiva, acredita-se que estudos que investiguem e intervenções que promovam as relações de apego em crianças com TEA no contexto escolar podem combater crenças equivocadas referentes às possibilidades de desenvolvimento e as incapacidades associadas a essas crianças (Santos, 2017). O desenvolvimento de um apego seguro, a partir de um professor/

cuidador sensível e disponível às necessidades do aluno com autismo pode promover uma inclusão adequada e bem-sucedida. Isso requer o conhecimento e entendimento por parte desses profissionais sobre a teoria do apego e suas implicações no contexto escolar para um estudante com autismo. Assim, conduziu-se uma pesquisa com o objetivo de analisar a compreensão de um grupo de professoras de uma escola de Educação Infantil quanto à importância de uma postura baseada na sensibilidade e disponibilidade para a construção de vínculo de apego entre professor e alunos com TEA.

MÉTODO

O procedimento utilizado foi o da pesquisa intervencionista, do tipo pedagógica (Selau, Hammes, & Gritti, 2016). O método da intervenção visou desenvolver um projeto de formação de professores a distância utilizando o modelo de videoconferência na *Web*. Para Khatib e Chizzotti (2020), essa ferramenta de comunicação fornece um ambiente por meio do qual é possível às pessoas colaborarem e se comunicarem livremente, o que pode impactar a aprendizagem. A formação ocorreu em época de distanciamento, em função da pandemia do Covid-19, o que justifica o modelo adotado.

Foram conduzidos 8 encontros, que tiveram carga horária de 1 hora por semana, totalizando dois meses de trabalho. Previamente aos encontros, foi enviado um texto aos participantes, por *e-mail*, referente ao assunto que seria tratado. Os textos foram selecionados de acordo com o referencial teórico da pesquisa. Foram utilizados os primeiros 20 minutos dos encontros para a explanação do conteúdo pela professora pesquisadora. O tempo restante foi empregado para a realização de uma discussão do conteúdo apresentado e do material lido com as participantes.

Participaram da pesquisa 10 professoras da Educação Infantil, com idade média de 51,2 anos, todas do sexo feminino e moradoras da cidade de Pelotas, sul do Brasil. O critério para seleção das participantes foi o de serem professoras de uma escola selecionada (nome preservado) do município de Pelotas. Essa escola é referência no atendimento ao aluno com TEA na cidade da investigação.

Os procedimentos de coleta de dados para avaliação da intervenção utilizados foram: observação (Marconi & Lakatos, 2021), entrevista e análise documental (Mattar & Ramos, 2021). Todos os procedimentos éticos em relação à pesquisa científica com seres humanos foram seguidos. As intervenções ocorreram entre os dias 20/10/2021 a 08/12/2021.

O total de 8 observações foram realizadas, gravadas e transcritas pela professora pesquisadora (primeira autora), às quais se somaram 6 horas e 50 minutos de observações. Foi utilizado um protocolo, cujas pautas de observação foram: Quais as linguagens utilizadas pelos sujeitos? Como são as relações entre as professoras? O que falam de sua prática e sobre seus alunos com TEA?

Realizaram-se entrevistas com 9 professoras (uma professora não pode participar da entrevista, alegando motivos pessoais), as quais foram gravadas e transcritas, em um total de 2 horas e 47 minutos de gravação. Um roteiro de entrevista semiestruturada foi utilizado com as seguintes questões: O que entendeste por apego? Você afirmaria que o apego entre professor e aluno pode ajudar no processo de inclusão de alunos com TEA? De que forma? Quais os elementos práticos que desenvolvem o apego? O que você faz em sala de aula que desenvolve o apego? Ou, o que poderia fazer? O que entendeste por sensibilidade? De que forma o professor demonstra ou de que forma pode adotar em sua prática pedagógica a sensibilidade? O que entendeste por disponibilidade? De que forma o professor demonstra ou de que forma pode adotar em sua prática pedagógica a disponibilidade?

A análise documental foi feita com o material escrito pelas professoras. Propôs-se que, ao final da intervenção, em uma folha de papel, as participantes respondessem a questionamentos, a fim de que expressassem seus aprendizados acerca do tema tratado. Foram entregues 5 documentos escritos. O número de 8 encontros esteve determinado pela saturação de dados. O tempo de 6 horas e 50 minutos de observações, somado às 2 horas e 47 minutos de entrevistas e técnicas trianguladas com a análise documental, mostraram-se suficientes para a realização do estudo.

Trataram-se os dados coletados a partir da análise textual discursiva de Galiazzi e Moraes (2020). O referido processo elenca um ciclo de análise configurado em três etapas (a unitarização, a categorização e a comunicação), que se apresentam como um movimento que possibilita a emergência de novas compreensões sobre a realidade pesquisada. Nessa pesquisa, por meio do método indutivo, organizou-se o material do *corpus* em conjuntos de informações semelhantes, por um processo intenso de comparação e contrastação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos resultados, revelaram-se duas categorias (*A criança com deficiência na escola de Educação Infantil; O apego e o TEA*), as quais originaram subcategorias, discutidas na sequência. A subcategoria *O apego e a inclusão* apresenta os resultados que se referem às possíveis contribuições que um vínculo de apego entre professor e aluno com TEA podem trazer na inclusão desse alunado na escola de ensino regular. Todas as participantes compreenderam que a criação de um vínculo de apego entre aluno e professor auxilia no processo de inclusão do aluno com TEA. Diante dessa

teoria, perceberam a importância do tratamento e tipo de vínculo que o professor terá com esse aluno, o que influenciará no seu processo de inclusão. Para a professora O (Entrevista 6), é o professor que apresenta a escola para o aluno com TEA: o professor é o responsável por criar uma relação de cumplicidade, por conquistar o aluno, para que ele se sinta seguro no novo ambiente. Através dessa acolhida, do afeto, o professor acaba sendo o elo entre o aluno e a escola. O vínculo de apego entre aluno com TEA e professora, então, torna-se favorável, auxilia na inclusão. A professora G (Entrevista 2) pontua que “através da ligação afetiva e dos cuidados, o aluno passa a se sentir seguro no ambiente escolar, podendo assim, desenvolver-se integralmente”.

Embora os estudos realizados sobre apego geralmente se direcionem entre a criança e a figura materna (Bowlby, 2019, 2019a, 2019b, 2019c), esse comportamento pode ser direcionado a diversos outros indivíduos (Bowlby, 2023). Ramires e Schneider (2010) lembram que o apego é um “tipo de vínculo no qual o senso de segurança de alguém está estreitamente ligado à figura de apego” (p. 26). Na Educação Infantil, isso é evidenciado quando a criança se depara com um contexto de convívio estranho a ela e, afastada das referências primárias de apego, ela buscará proximidade a uma figura considerada capaz e atenta a suas necessidades (Mattos, 2013). O próprio Bowlby (2023) salienta que um bebê ao nascer tem um grupo de caminhos potencialmente abertos para ele: o caminho que a criança vai percorrer é influenciado pelo ambiente que ela encontra, especialmente pela forma como essa criança é tratada. Dessa maneira, as colocações das professoras são reforçadas pela teoria de Bowlby (2023), pois a forma como a criança é acolhida na escola pelo professor é influente no seu desenvolvimento.

Ao longo dos encontros, foi sendo construído o conceito de apego, embasado na teoria de Bowlby (2019a, 2019b, 2019c, 2023), mas discutido por meio do viés pedagógico. Na subcategoria *Conceito de apego e tipos de relação de apego*, observaram-se os resultados que se referem aos conceitos de apego construídos pelas professoras. Suas definições de apego estiveram relacionadas à: 1) apego como uma necessidade humana (Professora M, Entrevista 5; Professora MR, Entrevista 4; Professora O, Entrevista 6); 2) como sentimento de segurança da criança a partir da acolhida do professor (Professora J, Encontro 5; Professora R, Entrevista 1); 3) apego relacionado à vínculo afetivo entre os envolvidos (Professora G, Entrevista 2; Professora MR, Entrevista 4; Professora O, Entrevista 6; Professora P, Entrevista 7); 4) apego como um elo de ligação entre professor e aluno (Professora J, Encontro 5; Professora J, Entrevista 3; Professora P, Entrevista 7; Professora T, Entrevista 8); 5) apego como uma relação que transmite proteção e segurança (Professora J, Encontro 5; Professora R, Entrevista 1; Professora M, Entrevista 5; Professora G, Entrevista 2; Professora MR, Entrevista 4; Professora V,

Entrevista 9; Professora P, Entrevista 7); 6) apego como uma relação de proximidade que transmite confiança (Professora R, Análise documental 1; Professora M, Entrevista 5; Professora V, Entrevista 9).

A partir das colocações das participantes, por um viés pedagógico, apego é um vínculo afetivo entre o aluno e professor, criado por necessidade, que transmite uma sensação de segurança para a criança, o que permite que o aluno com TEA explore o ambiente com mais facilidade e interaja melhor com os outros. Essa compreensão se aproxima daquela de Bowlby, especialmente quando o autor cita que “ao falar de uma criança apegada [...] quero dizer que esta pessoa está fortemente disposta a procurar proximidade e contato com esse alguém e a fazê-lo principalmente em condições específicas” (2023, p. 40).

Apesar dessas percepções, as participantes não fizeram a distinção entre apego e comportamento de apego. Bowlby (2023) diferencia apego e comportamento de apego. Ao tematizar sobre alguém que tenha apego, refere-se a uma pré-disposição da criança pela procura, proximidade e contato com pessoas próximas, sendo impelida a fazê-lo em condições específicas. Já o comportamento de apego se refere à ação desempenhada para obter ou manter tal proximidade com indivíduos específicos considerados mais providos de aptidão para solucionar desafios. O comportamento de apego (assim como o comportamento sexual, o comportamento exploratório, o comportamento alimentar e o comportamento de cuidado) é um exemplo de comportamento de raízes biológicas. Cada um desses comportamentos contribui para a sobrevivência da espécie e tem a sua própria função. Desse modo, para Bowlby (2023), o comportamento de apego está pré-programado para se desenvolver se as condições forem favoráveis. Isso não implica dizer que os modelos apropriados de comportamento sejam observados completamente sem que sejam aprendidos. O autor indica que é através da observação e da interação com os pares que os modelos apropriados de comportamento de apego são aprendidos. Ainda, de acordo com a qualidade da relação entre a pessoa apegada e a figura de apego, é que surge um tipo de emoção: se tudo vai bem, há um senso de segurança; se a relação está ameaçada, surgem sentimentos como ciúme, raiva e ansiedade; se há uma ruptura na relação, é causada a dor. Então, existe uma forte evidência de que a forma como o comportamento de apego do indivíduo se organiza, depende também dos tipos de experiências que ele vivencia. Nesse sentido, é fundamental que o professor compreenda as diferenças entre apego e comportamento de apego, já que essa compreensão pode impactar na maneira como ele compreende a relação entre o apego e o TEA (1) e na forma de observar a criança com TEA (2).

A maneira como o docente vê a criança com TEA (1) deve começar com o entendimento de que todas as crianças manifestam o apego. No que se refere às crian-

ças com TEA, embora Kanner e Asperger² não tenham mencionado em suas primeiras descrições do transtorno (Bosa, 2002b), esse comportamento adaptativo de apego pode ser observado indistintamente entre humanos. Por muito tempo, as pessoas com autismo foram descritas e entendidas como sem capacidade de apego a outras pessoas, devido às suas dificuldades na área sociocomunicativa marcadas por atitudes de isolamento e aversão às interações sociais. Porém, diversas pesquisas posteriores que investigaram o apego em crianças com TEA, não compartilham esse entendimento. Os resultados da revisão de literatura que investigou o apego em crianças com TEA feitos por Sanini (2006) apontaram que crianças com autismo são capazes de diferenciar a mãe ou cuidador de um estranho, que a demonstração de apego se dá através de comportamentos diferentes de crianças com desenvolvimento típico e de que há demonstração de comportamentos indicativos de relações de apego seguro. As mesmas conclusões foram obtidas em uma meta-análise incluindo estudos sobre autismo e apego conduzida por Rutgers, Bakermans-Kranenburg, Van Ijzendoorn e Van Berckelaer-Onnes (2004). Os resultados demonstraram que o desenvolvimento do apego é compatível com o autismo, embora a severidade do transtorno e a presença do déficit intelectual como comorbidade aparecem mais associadas ao apego inseguro, evidência que continua sendo obtida e debatida em revisão sistemática mais recente conduzida por Teague, Gray, Tonge e Newman (2017) em relação a fatores protetivos e de risco para o estabelecimento de relações de apego seguro.

Sanini, Ferreira, Souza e Bosa (2008) também observaram que 10 crianças com TEA investigadas, em comparação a crianças com desenvolvimento típico e síndrome de Down, diferenciavam de forma clara, os pais de pessoas estranhas e direcionavam mais comportamentos de apego à pessoa que exerce o papel de cuidador. O que se observou foram diferenças na qualidade de expressão do apego. Conforme já indicado na literatura, crianças com TEA expressam de forma diferente o apego a outras pessoas. Portanto, a forma não-convencional de demonstrar apego não implica em ausência desse comportamento. Por isso, torna-se importante conhecer fatores que influenciam o desenvolvimento de relações de apego seguro e os desfechos desenvolvimentais para o indivíduo com TEA (Giannotti & Falco, 2021, Teague et al., 2017).

Concernente ao modo como uma criança com TEA demonstra suas necessidades e desejos, Bosa (2002a) e Sanini (2006) sugerem que, para compreendê-las, é necessário renunciar às formas convencionais de

¹ As primeiras publicações sobre autismo foram de autoria de Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944) os quais, independentemente (o primeiro em Baltimore e o segundo em Viena), forneceram relatos sistemáticos dos casos que acompanhavam e suas respectivas suposições teóricas para essa síndrome, até então desconhecida (Bosa, 2002b).

observação (2): é necessário estar atento às particularidades com que a criança manifesta comportamentos de apego. Giannotti e Falco (2021) defendem que o exame das relações de apego no TEA requer considerar a fase de desenvolvimento da criança e o uso de métodos apropriados para a idade. Os autores documentam, por exemplo, a prevalência de estudos com crianças em idade pré-escolar em detrimento de crianças mais velhas, em idade escolar e adolescentes. Embora o estudo de Rutgers et al. (2004) não encontre diferenças estatisticamente significativas no apego seguro de crianças com base no desenvolvimento cronológico, Giannotti e Falco (2021) enfatizam a necessidade de estudos que incluam a avaliação de representações implícitas de apego e suas implicações em crianças mais velhas.

Ao longo dos encontros, observou-se que existem vários tipos de relações de apego e o que interessa aos docentes é tratar do elemento pedagógico. Observando as falas das entrevistadas, identificou-se a compreensão de que a construção de um vínculo de apego seguro não descarta a existência de outros tipos e, mesmo em se tratando de um apego seguro, ele pode ser demonstrado de diferentes maneiras (Professora R, Entrevista 1; Professora O, Observação 5).

Para Bowlby (2023), é possível uma mesma criança desenvolver diferentes tipos de apego com diferentes pessoas, o que pode ser resultado da forma como é tratada. Partindo dessa colocação, Sanini et al. (2008) observou diferenças na qualidade de expressão do apego em crianças com TEA e chegou à conclusão de que, por sua condição, expressam de forma diferente o apego a outras pessoas. Desse modo, o comportamento do aluno com TEA não pode ser caracterizado como evitativo, por exemplo, fazendo uma espécie de inclusão forçada nas categorias propostas por Bowlby (2023) e restringindo-se apenas a comportamentos externos para análise. Existem alterações perceptuais e cognitivas que implicam na postura de “distanciamento social” do aluno com TEA (Sanini, 2006) que devem ser considerados quando objetiva-se desenvolver uma relação segura entre o professor e aluno com TEA. As professoras conseguiram perceber que elas mesmas se expressam de distintas maneiras, o que não é diferente para a criança com TEA: a base para se tratar é de que as pessoas se expressam de maneiras distintas, é necessário então, conhecer para saber lidar com o outro, independente de se ter uma deficiência ou não.

Assim como as pessoas se expressam de diferentes maneiras, existem diferentes posturas que podem ser adotadas e favorecem a construção de um vínculo de apego, descritas na subcategoria *Posturas do professor*. Foram elencadas (e serão mais bem descritas na sequência): estar disposto; realizar um trabalho em conjunto com a família; ser alguém confiável; criar um ambiente propício; ser claro, objetivo e paciente; intervir sempre que necessário.

Nesse sentido, é primordial o professor estar disposto

a se envolver (Professora MR, Entrevista 4; Professora R, Entrevista 1; Professora J, Entrevista 3; Professora T, Entrevista 8). Ao falar em uma pessoa que esteja apegada a alguém, Bowlby (2023) refere-se ao fato dessa pessoa estar disposta a procurar proximidade e contato, então, o apego só acontece se houver disposição para que isso aconteça. Neste caso, é necessário o professor estar disposto a construir um vínculo de apego com a criança com TEA. Para isso, enxergar o aluno como alguém que tem o potencial de aprender é um fator importante para investir nas relações afetivas e de aprendizagem com a criança.

Outra postura enfatizada foi a de realizar um trabalho em conjunto com a família (Professora J, Entrevista 3; Professora T, Entrevista 8; Professora O, Entrevista 6; Professora MR, Entrevista 4). Tal relação traz informações importantes sobre a criança, seu desenvolvimento, hábitos, rotinas, apegos, seus gostos e dá pistas de como agir com esse aluno em sala de aula em dadas situações. Por essa razão, em Camargo et al. (2015) e Borges, Camargo e Valle (2024) encontra-se a orientação para um trabalho pautado na colaboração e em conjunto com a família que pode expandir o trabalho realizado na escola para outros ambientes, promovendo a generalização de habilidades aprendidas.

O professor precisa ser alguém confiável (Professora T, Entrevista 8; Professora J, Entrevista 3; Professora O, Entrevista 6; Professora R, Entrevista 1; Professora M, Entrevista 5). De acordo com Mattos (2013), ao adentrar na Educação Infantil, a criança se vê em um ambiente diferente do habitual, longe das suas figuras de apego primárias, buscando então alguém para apegar-se e poder habituar-se a essa nova situação. Uma relação de confiança só é possível quando há uma relação de proximidade, que deve ser mantida pelo acesso à figura de referência. Uma postura de proximidade ao aluno é referenciada pelas professoras (Professora P, Entrevista 7; Professora R, Entrevista 1), o que, a partir de Bowlby (2023), é primordial para a construção de um vínculo de apego e para a aprendizagem.

Diante disso, é importante também que o professor crie um ambiente propício para o desenvolvimento do apego e consequente de aprendizagem (Professora R, Entrevista 1; Professora T, Entrevista 8; Professora G, Observação 3). Segundo Mattos (2013), a sensibilidade e a disponibilidade, aliada a um ambiente seguro e de previsibilidade, propiciam o estabelecimento de um vínculo seguro. Para Bowlby (2023), a correção de comportamentos gera a cooperação. O professor que flexibiliza sua prática, orientando-a de acordo com as necessidades e/ou preferências do aluno pode obter sua cooperação na realização das proposições, o que acaba sendo válido para ambos. Assim, é necessária uma adaptação ao aluno, especialmente se falando em educação inclusiva. Modificar o espaço, as metodologias, a organização do ambiente é uma atitude sensível do

professor. Algumas coisas serão possíveis, outras não, mas o que estiver ao alcance do professor necessita ser modificado, adaptado para esse aluno. De acordo com as professoras (Professora R, Entrevista 1; Professora T, Entrevista 8; Professora O, Entrevista 6), nem sempre o que foi planejado contempla o aluno com TEA, por isso é preciso estar disposto a flexibilizar esse planejamento para que contemple as necessidades destes educandos.

Um professor claro, objetivo e paciente auxilia no aprendizado do aluno com TEA (Professora M, Observação 8; Professora G, Observação 8). Ser objetivo, dar instruções simples e deixar claro o que se deseja que o aluno realize são posturas elencadas por Camargo et al. (2015) e Santos e Lyra (2016) que auxiliam no entendimento do aluno com TEA. De acordo com os autores, devem ser apresentadas passo a passo as atividades para o aluno com TEA, a fim de que ele compreenda a proposição do professor e assim consiga realizar a atividade orientada.

Assim como a indicação de Bowlby (2023), para quem o terapeuta deve fazer o papel de encorajador, “intervindo ativamente somente quando for claramente necessário” (p. 25), algumas das professoras mencionaram a postura do professor interventor (Professora P, Entrevista 7; Professora T, Entrevista 8). Este não deve ser, de modo algum, passivo, reconhecendo que existem momentos em que deve tomar a iniciativa, também intervindo com o aluno sempre e somente quando necessário.

Embora a literatura recente indique as lacunas que precisam ser melhor investigadas na área da teoria do apego e autismo, há consenso de que o desenvolvimento atípico não exclui a possibilidade de desenvolvimento de relações de apego. Essa conclusão, sobretudo referente ao público da Educação Infantil, é compartilhada por Santos (2017), que enfatiza a relação entre construção de comportamento de apego no ambiente escolar com professores e a exploração do ambiente e engajamento nas atividades pedagógicas. De fato, um crescente corpo de evidências indicando melhoras na atenção compartilhada, no comportamento de brincar e nos aspectos educacionais de crianças com TEA e com apego seguro é sinalizada por Teague et al. (2017).

A subcategoria *Conceito de sensibilidade do professor* apresenta os resultados que se referem aos conceitos de sensibilidade construídos pelas professoras: 1) sensibilidade é entender que todos são diferentes (Professora R, Entrevista 1; Professora J, Entrevista 3); 2) identificar o que o outro sente e gosta (Professora R, Entrevista 1; Professora G, Entrevista 2; Professora MR, Entrevista 4; Professora J, Entrevista 3; Professora M, Entrevista 5; Professora P, Entrevista 7); 3) a capacidade de perceber os sinais da criança para responder de maneira adequada às suas necessidades (Professora O, Entrevista 6; Professora R, Entrevista 1; Professora M, Entrevista 5; Professora V, Entrevista 9; Professora T, Entrevista 8; Professora MR, Entrevista 4); 4) conhecer o aluno (Professora R, Entrevista 1; Professora MR, Entrevista 4; Professora P, Entrevista

7; Professora V, Entrevista 9); 5) preocupação com a formação integral do aluno (Professora G, Entrevista 2); 6) estar atento (Professora O, Entrevista 6; Professora P, Entrevista 7); 7) ter empatia (Professora P, Entrevista 7).

Por *sensibilidade* compreende-se a capacidade em perceber e interpretar os sinais da criança, para responder de maneira adequada às suas necessidades (Bowlby, 2023). Entende-se, a partir das colocações das participantes, que a sensibilidade, olhada por um viés pedagógico, é a característica de um professor que consegue perceber as preferências e necessidades de seu aluno e, a partir disso, construir sua proposta pedagógica baseada nas suas necessidades e potencialidades. A sensibilidade do professor está ligada ao conhecer o aluno para, a partir desse conhecimento, ser possível desenvolver um trabalho pedagógico efetivo.

As reflexões sobre quais seriam as posturas sensíveis na prática, os professores pensaram nas seguintes possibilidades: questionar-se constantemente (Professora P, Entrevista 7); aproximar-se da criança (Professora R, Entrevista 1); estar atento às manifestações do aluno (Professora V, Entrevista 9); captar os sinais que o aluno demonstra, entendendo o que ele gosta e o que ele não gosta (Professora O, Entrevista 6); conhecer, de fato, o aluno para, a partir dos sinais que ele demonstra, poder responder e propor atividades que sejam possíveis dele realizar, ou seja, estar disposto a agir de acordo com as necessidades do aluno (Professora T, Entrevista 8; Professora G, Entrevista 2; Professora O, Entrevista 6); adotar um tom de voz agradável e condizente com uma postura de respeito (Professora O, Entrevista 6); mostrar interesse nas coisas que ele gosta (Professora O, Entrevista 6; Professora M, Observação 8; Professora V, Observação 8); permitir acesso aos materiais que a escola disponibiliza e, sempre que possível, disponibilizar para a criança também aquilo que ela gosta (Professora T, Entrevista 8); organizar-se para atender as necessidades do aluno (Professora R, Entrevista 1); estar propenso a se reinventar (Professora T, Entrevista 8). Para elas, estes são alguns elementos que evidenciam a sensibilidade do professor, na prática, e acabam abarcando muitas das posturas que, segundo elas, um professor deve ter mediante um aluno com autismo no contexto de inclusão. A associação entre a sensibilidade do cuidador e o apego seguro em crianças com TEA necessita de maiores investigações (Giannotti & Falco, 2021), mas tem sido considerada a base formativa dessa relação afetiva, não somente com as figuras parentais, bem como cuidadores e professores no ambiente escolar (Mattos, 2013).

A subcategoria *Conceito de disponibilidade do professor* apresenta os resultados que se referem aos conceitos de disponibilidade construídos pelas participantes. Assim, elas concluem que disponibilidade significa: 1) estar disponível para atender o aluno em suas necessidades (Professora R, Entrevista 1; Professora T, Entrevista 8); 2) estar aberto para escutar (Professora J, Entrevista 3); 3)

prontidão em responder as necessidades e solicitações do aluno, incentivando e auxiliando quando necessário (Professora MR, Entrevista 4; Professora P, Entrevista 7; Professora T, Entrevista 8; Professora V, Entrevista 9); 4) prontidão para responder, quando solicitado, para encorajar e dar assistência, porém sem interferir diretamente, ou seja, esperar que o aluno solicite auxílio (Professora MR, Entrevista 4; Professora O, Entrevista 6); 5) estar atento, ser solícito e ajudar (Professora P, Entrevista 7; Professora T, Entrevista 8).

Por *disponibilidade* compreende-se “estar disponível, pronto para responder, quando solicitado, para encorajar e, talvez, dar assistência, porém só intervindo ativamente quando for claramente necessário” (Bowlby, 2023, p. 25). A colocação das participantes da pesquisa se coadunam a essa definição, uma vez que, para elas, a disponibilidade é o ato do professor estar à disposição do aluno com TEA para o que ele necessitar, estando junto do aluno, auxiliando-o em suas demandas e atento às suas necessidades para agir de acordo com elas.

Os resultados da pesquisa que apresentam o viés pedagógico do significado de disponibilidade, discutido pelas participantes, apresentam-se como importantes contribuições para a prática pedagógica com o aluno com TEA (e, também, com os demais estudantes). As construções das participantes descrevem pautas de intervenção para com o aluno com TEA que podem ser utilizadas em outras realidades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a compreensão de um grupo de professoras de uma escola de Educação Infantil, quanto a importância de uma postura baseada na sensibilidade e disponibilidade para a construção de vínculo de apego entre professor e alunos com TEA. Os resultados apontam para os encontros interventivos como momentos de autoformação, em que as professoras pensaram, estudaram e refletiram teoricamente sobre suas ações, adquirindo mais consciência teórica sobre seus atos práticos e compreendendo que posturas de sensibilidade e disponibilidade afetam a construção de vínculo de apego e, conseqüentemente, a aprendizagem de estudantes com TEA.

A partir das falas das participantes, foi possível perceber os entendimentos que as professoras foram construindo ao longo da intervenção. Elas demonstraram reconhecer a importância da sua postura profissional, enquanto influenciador direto de uma construção de apego seguro que impacta a aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles com autismo, embora nem todos os conceitos relacionados à teoria de Bowlby tenham sido plenamente compreendidos. Admite-se a possibilidade de que, ao apegar-se de modo seguro ao professor, seja possível ao aluno TEA ter segurança para permanecer e explorar os momentos pedagógicos que lhe são oferecidos em sala de aula para, assim, ser possível o acesso ao conhecimento científico.

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

REFERÊNCIAS

- Borges, A. P., Camargo, S. P. H., & Valle, J. (2024). *PEI-Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiências*. Belo Horizonte: Ampla Editora.
- Borges, A. P., Magalhães, M. L. N., & Camargo, S. P. H. (2024). A importância da escola para estudantes com autismo. In C. Schmidt, C., & C. S. Paula (Eds.), *Transtorno do Espectro Autista: Pesquisas na saúde e educação* (pp. 147-172). Campinas: Papyrus.
- Bosa, C. A. (2002a). Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 15(1), 77-88. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100010>
- Bosa, C. A. (2002b). *Autismo: Atuais interpretações para antigas observações*. <http://peadinclusao.pbworks.com/f/palestracleonice.pdf>
- Bowlby, J. (2019). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (2019a). *Apego: a natureza do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (2019b). *Separação: angústia e raiva*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (2019c). *Perda: Tristeza e depressão*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (2023). *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Camargo, S. P. H., Silva, G. L., Crespo, R. O., Martins, J. S., Oliveira, C. R., & Jandt, A. P. M. C. (2015). *Tenho um aluno com autismo: e agora?* Cartilha de orientação para professores no contexto inclusivo. Grupo de Pesquisas em Autismo e Inclusão – GEPAL. Pelotas: 2015. https://www.facebook.com/4utismo1nclusao/?locale=pt_BR
- Camargo, S. P. H., Silva, G. L., Crespo, R. O., Oliveira, C. R., & Magalhães, S. L. (2020). Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, 36(1), e214220. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>
- Favoretto, N. C., & Lamônica, D. A. C. (2014). Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos

- do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 103-116. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100008>
- Galiazzi, M. C., & Moraes, R. (2020). *Análise textual discursiva* (3. ed.). Ijuí: Editora Unijuí.
- Giannotti, M., & Falco, S. (2021). Attachment and Autism Spectrum Disorder (Without Intellectual Disability) During Middle Childhood: In Search of the Missing Piece. *Frontiers in psychology*, 12, 662024. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662024>
- Khatib, A. S. E. (2020). Videoconferencing Classes: A solution to the social distance caused by COVID-19 or a big problem?. In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.787>
- El Khatib, A. S., & Chizzotti, A. (2020). Aulas por videoconferência: uma solução para o distanciamento social provocado pela covid-19 ou um grande problema? *Revista EDaPECI*, 20(3):26–45.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. V. (2021). *Fundamentos de metodologia científica* (9. ed.). São Paulo: Atlas.
- Mattar, J., & Ramos, D. K (2021). *Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas*. São Paulo: Edições 70.
- Mattos, D. K. R. (2013). *Apego e habilidades escolares em alunos de educação infantil* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE].
- Nunes, D. R. P., & Schmidt, C. (2019). Special education and autism: from evidence-based practices to school. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173). <https://doi.org/10.1590/198053145494>
- Nunes, D., Schmidt, C., & Nunes Sobrinho, F. P. (2021). Transtorno do Espectro Autista: Proposições das políticas públicas às práticas baseadas em evidências. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(77). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5993>
- Ramires, V. R. R., & Schneider, M. S. (2010). Revisitando alguns Conceitos da Teoria do Apego: Comportamento versus Representação?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1). <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100004>
- Rutgers, A., Bakermans-Kranenburg, M., Van Ijzendoorn, M., & Van Berckelaer-Onnes, I. (2004). Autism and attachment: A meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1123-1134.
- Sanini, C. (2006). Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo: um estudo comparativo [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS].
- Sanini, C., & Bosa, C. (2015). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de psicologia*, 20(3), 173-183. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>
- Sanini, C., Ferreira, G. D., Souza, T. S., & Bosa, C. A. (2008). Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 60-65. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000100008>
- Santos V. N., & Lyra, P. V. (2016). Uma análise sobre a relação de apego de uma criança com TEA na educação infantil [Trabalho completo]. In *II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. II CINTED*. (p. 1-11). Campo Grande.
- Santos, V. N. F. (2017). *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* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife-PE].
- Selau, B., Hammes, L. J., & Gritti, S. M. (2016). O mestrado profissional em educação e a repercussão dos relatórios crítico-reflexivos à luz de Paulo Freire. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 25(47), 137-151. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2016.v25.n47.p137-151>
- Stetsenko, A., & Selau, B. (2018). Vygotsky's approach to disability in the context of contemporary debates and challenges: Charting the next steps. *Educação*, 41(3), 325-333. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.32668>
- Teague, S. J., Gray, K. M., Tonge, B. J., & Newman, L. K. (2017). Attachment in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 35, 35–50. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.12.002>

Recebido em: 08 de fevereiro de 2023

Aprovado em: 26 de outubro de 2024

Editora de Seção: Denise Mesquista de Melo de Almeida

Declaração de Dados: O autor e as autoras declaram que o conjunto de dados do estudo não está disponível publicamente, pois contém informações pessoais.