



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE
PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MILENA CABRAL OLIVEIRA

**AFETIVIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS
PROFESSORAS?**

**RECIFE
2022**

MILENA CABRAL OLIVEIRA

**AFETIVIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS
PROFESSORAS?**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco — UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciado/a em Pedagogia. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana Wanderley de Souza Moreira

**RECIFE
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na
Publicação Universidade Federal Rural de
Pernambuco Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

O48a OLIVEIRA, Milena Cabral
Afetividade e Inclusão Escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na
Educação Infantil: o que dizem as professoras? / Milena Cabral OLIVEIRA. - 2022.

48 f.

Orientadora: Profª Drª Fabiana Wanderley de Souza
Moreira. Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de
Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2022.

1. Afetividade. 2. Inclusão escolar. 3. TEA. 4. Educação Infantil. I. Moreira, Prof Dr Fabiana
Wanderley de Souza, orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

MILENA CABRAL OLIVEIRA

**AFETIVIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS
PROFESSORAS?**

Data da Defesa: 07/10/2022

Horário: 14:00

Local: Departamento de Educação (Bloco B)

Banca Examinadora:

Prof./^a Dr/a.Fabiana Wanderley de Souza Moreira- Orientadora

Prof./^a Dr/a. Emmanuelle Christine da Silva - Examinadora Interna

Prof./^a Dr/a.Ricardo Delgado Marques de Lima - Examinador Externo

Resultado: Aprovado/a

Reprovada

Dedico este trabalho àqueles que tiveram pouco ou nenhum acesso à educação formal, mas me ensinaram lições que nenhum professor seria capaz de ensinar. Aos meus queridos e muito amados avós: Heleno Cabral, Maria Nazaré e Severina Paulina.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu pai e amigo, por ter me dado sabedoria e resiliência para lidar com os desafios que a vida acadêmica me trouxe ao longo desses 5 anos. Enfrentar uma pandemia, tantas incertezas e medo só foi possível com a força dada por Ele. Obrigada Senhor, por me consolar, trazendo-me Paz e me preenchendo com Seu amor que me fortalece grandemente.

Aos meus pais, Marizete, minha mainha e a meu painho Edinaldo que sempre investiram na minha Educação e sempre acreditaram que tenho a capacidade de chegar onde eu quiser. Agradeço por tudo que foram capazes de fazer por mim, vocês me tornaram o que eu sou hoje. Me orgulho de ser filha de vocês dois! Obrigada por acreditar em mim e me permitir alçar voos que sempre estiveram no íntimo do meu coração. Palavras não seriam suficientes para definir a gratidão que sinto por ter vocês, esta conquista não é só minha, mas NOSSA!

À minha irmã e sobrinha, Marília e Táyla, com quem dividi muitos momentos de experiências da minha graduação, positivos e negativos. Táyla foi minha primeira aluna e quem mais se orgulha de ter uma tia professora, obrigada princesinha por todo o cuidado em trazer lanchinho e água para mim durante minhas longas horas de estudo. Obrigada por estarem comigo e vibrarem com as minhas conquistas. Eu amo vocês!

Ao meu amor de 4 patas, Leozinho. Que esteve comigo em todos os momentos e nunca me permitiu ficar sozinha. O seu lugar favorito de descanso era sempre em meus pés abaixo da mesa de estudos. Te amo lelequinho!

Ao meu amor, companheiro e melhor amigo, Yuri Santana, por ser quem é para mim e por todo o apoio dado durante esses últimos anos difíceis de graduação em tempos de pandemia, quando nem eu acreditava em mim, você sempre se fez presente com sua calma e palavras de afirmação dizendo “amor, você consegue!”. Obrigada por me mostrar que sonho bom é aquele que se sonha junto! Obrigada por ser o meu porto-seguro, o meu lugar favorito para onde eu posso voltar após um dia cansativo de estágio, faculdade e mil atividades para fazer, obrigada por ser o meu lar. Obrigada por me amar e acreditar nos meus sonhos que também se tornaram seus! Eu te amo!

Aos familiares e amigos, obrigada pelo apoio e incentivo. Em especial, gostaria de agradecer a minha tia e madrinha Reginete Cabral, Pedagoga e Psicopedagoga que tanto me inspira a ser um pouquinho da profissional incrível que ela é. Você foi a minha primeira referência de professora!

À querida orientadora Fabiana Wanderley, pela disponibilidade em me aceitar como orientanda já com o trabalho em andamento. Obrigada por toda compreensão, paciência e por tornar essa escrita mais leve.

À todos os professores da minha segunda casa, a Universidade Federal Rural de Pernambuco. Todos vocês me marcaram de alguma forma e contribuíram imensamente para minha formação. Obrigada pelas trocas diárias e principalmente pela compreensão neste período de pandemia e conclusão do curso que foi muito desafiador para todos nós.

Às companheiras de perto da graduação, minhas RURALINDAS: Aniely, Ariany, Brunna, Cilene e Jéssica, pela parceria, amizade e cumplicidade que construímos ao longo desses anos de graduação. Tenho certeza que a caminhada se tornou mais leve por ter vocês ao meu lado, dividindo momentos ímpares e desafiadores da nossa formação. Tenho muito orgulho das profissionais que tenho prazer de chamar de amigas, esse ciclo se fecha, mas muitos outros se abrirão para todas nós!

Agradeço às professoras participantes desta pesquisa pela disponibilidade de compartilhar suas concepções e experiências a fim de contribuir para o desenvolvimento deste trabalho. O meu muito obrigada!

Às crianças com TEA, esse trabalho é de vocês e para vocês! Espero que cada vez mais vocês conquistem direitos e tenham acesso ao mundo, pois ele é de vocês!

Aos que se importaram e não foram citados nestas páginas, mas sempre estiveram por perto me fortalecendo durante estes anos de graduação, o meu muito obrigada!

*“Eu não sou difícil de ler
Faça sua parte
Eu sou daqui, eu não sou de Marte
Vem, cara, me repara
Não vê, tá na cara, sou porta-bandeira de mim
Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular”*

**Arnaldo Antunes,
Marisa Monte
Carlinhos Brown -
Infinito particular**

RESUMO

O referido estudo teve como objetivo geral investigar a compreensão de professoras da Educação Infantil sobre o papel da Afetividade no processo de Inclusão Escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa. Os critérios para a seleção das participantes foram: ser professora da Educação Infantil e ter experiência com alunos com TEA. Os dados foram coletados por entrevistas semi-estruturadas sendo sistematizados por Análise de Discurso. Baseamos-nos em autores como Lev Vygotsky (1992) que tratam da Afetividade e sua relação com a Educação. Entendendo que os estudantes com deficiência enfrentaram historicamente inúmeros desafios para serem incluídos no contexto escolar, buscamos refletir sobre o processo de inclusão na Educação Infantil, concluímos que é de extrema importância a entrada desses estudantes desde a primeira infância de modo que nessa fase estão abertas ao novo e adaptações devem ser feitas para garantir um ensino de qualidade. Diante dos resultados encontrados, foi possível compreender que onde não se desenvolve afetividade, confiança, segurança não é possível estabelecer vínculos com os estudantes e conseqüentemente esse indivíduo não se sentirá de fato incluído. Neste sentido, o papel dos professores seria refletir sobre sua prática e conceber a afetividade como elemento imprescindível para o processo de inclusão escolar de crianças com TEA, valorizando sua dimensão não só cognitiva, mas principalmente afetiva.

Palavras-Chaves: Afetividade; Educação Infantil; TEA e Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The main objective of this study was to investigate the understanding of Early Childhood Education teachers about the role of Affectivity in the School Inclusion process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). This is a qualitative research. The criteria for the selection of participants were: being a teacher of Early Childhood Education and having experience with students with ASD. Data were collected by semi-structured interviews being systematized by Discourse Analysis. We are based on authors such as Lev Vygotsky (1992) who deal with Affectivity and its relationship with Education. Understanding that students with disabilities have historically faced numerous challenges to be included in the school context, we seek to reflect on the process of inclusion in Early Childhood Education, we conclude that it is extremely important for these students to enter in early childhood so that at this stage they are open to the new and adaptations must be made to ensure quality teaching. In view of the results found, it was possible to understand that where affection, trust and security are not developed, it is not possible to establish bonds with students and, consequently, this individual will not actually feel included. In this sense, the role of teachers would be to reflect on their practice and conceive affectivity as an essential element for the process of school inclusion of children with ASD, valuing its dimension not only cognitive, but mainly affective.

Key words: Affectivity; Child education; TEA and School Inclusion.

Lista de Abreviaturas/Siglas

TEA (Transtorno do Espectro Autista)

CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde)

TGD (Transtornos Globais de Desenvolvimento)

DMS (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais)

AEE (Atendimento Educacional Especializado)

PEI (Planejamento Educacional Individualizado)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: APRESENTANDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	15
1.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: BREVE HISTÓRICO.....	15
1.2 AFETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY	19
1.3 O TEA E A AFETIVIDADE	21
1.4 A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
CAPÍTULO 2: DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	27
2.1 NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA	27
2.1 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	28
2.3 UNIVERSO PESQUISADO.....	29
2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	29
2.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	30
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS	30
3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE	32
3.2 COMPREENSÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DIFICULDADES E DESAFIOS.....	34
3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: COMO A DIMENSÃO DA AFETIVIDADE TEM SIDO INTEGRADA?	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICES	47
ANEXOS	48

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno global do neurodesenvolvimento, caracterizado por aspecto atípico na tríade do desenvolvimento neurobiológico: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas (CUNHA, 2017). Pode também manifestar padrões de comportamentos estereotipados, apresentando repertórios restritos de interesses. A Lei 12.764/12¹ caracteriza a síndrome como uma deficiência persistente e, clinicamente significativa, da comunicação verbal e não verbal. Dessa maneira, o texto ressalta os padrões restritos e repetitivos de comportamento da pessoa com Autismo.

A Inclusão Escolar, por sua vez, é uma das dimensões que norteará a investigação. Iremos desvelar também suas imbricações com a realidade do TEA tomando por referência o percurso histórico das deficiências.

De acordo com Aranha (2005), citado por Rodrigues (2017), na Antiguidade, a Bíblia menciona o “diferente” como as pessoas mancadas, sendo rejeitados e pedintes no campo social. Eram estereotipados e vistos como amaldiçoados pelos deuses. Já as pessoas com “deficiências intelectuais” serviam, de acordo com a literatura antiga, como “bobas”, e eram inclusive utilizadas para diversão dos senhores e dos seus hóspedes na corte. Historicamente, as pessoas foram deixadas à deriva de cuidados estatais, vítimas de inúmeros preconceitos e violências e sofreram com a negação de direitos básicos como por exemplo, o acesso à saúde, e sobretudo, à educação.

Fazendo um corte temporal, constata-se que nos anos 2000, as pessoas com deficiência possuem direitos garantidos sociais, civis e políticos regulamentados frutos de um caminho de muita luta para minimização dos processos de exclusão social e escolar. Portanto, o que temos, neste cenário, é a garantia de acesso à educação por lei, mas a permanência desses estudantes no espaço escolar ainda é um obstáculo a ser ultrapassado, pois necessita de uma gama de variáveis como por exemplo, um ensino de maior qualidade, e uma formação docente adequada aos recursos pedagógicos acessíveis para atender as demandas dos estudantes com deficiência.

Neste trabalho, concebe-se a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, onde todos os alunos atípicos ou não têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos, de acordo com suas especificidades e potencialidades.

¹ Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como “Lei Berenice Piana” que institui os direitos dos autistas e suas famílias em diversas esferas sociais. A definição do texto da lei compreende com clareza os aspectos sintomáticos do Autismo.

Outra dimensão que será um dos temas centrais desta pesquisa será o fenômeno da Afetividade. Tão importante quanto os conteúdos programáticos, técnicas e metodologias de ensino usadas no cotidiano escolar, o afeto ocupa um espaço imprescindível na construção do conhecimento dos estudantes. O afeto está presente em todos os relacionamentos que estabelecemos em nossa vida. Na primeira infância, ao sair do ciclo familiar e adentrar no espaço escolar, a criança precisa se sentir acolhida e ter uma convivência agradável com as pessoas que compõem esse ambiente, a fim de se sentir segura para desenvolver-se.

Escolheu-se esse tema por haver inquietação da autora do trabalho, após vivenciar no primeiro estágio não obrigatório no ano de 2019 uma experiência incrível com um aluno autista que de fato, a afetou de forma inesquecível. Onde atuando como estagiária, tive a oportunidade de repensar minha prática como futura educadora e o quanto a afetividade pode contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, como essa construção de uma relação de confiança foi importante para o processo de ensino-aprendizagem. No final do ano, pude ver o quanto essa criança se desenvolveu através de uma relação de troca constante, também foi perceptível o engajamento desse aluno com seus colegas de turma e a superação de muitos desafios como sua participação em eventos abertos ao público promovidos pela escola. A partir dessa vivência ímpar, despertou no íntimo do meu coração o desejo de estudar mais sobre a inclusão escolar com enfoque na questão da afetividade

Aqui afetividade será conceituada a partir da abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky, que concebe-a a partir das interações socioculturais e históricas que as crianças vão construindo ao longo da sua trajetória de vida, num movimento dialético de internalização cultural do intersubjetivo para o intrasubjetivo. Para o autor, o afeto e o pensamento desempenham uma relação de indissociabilidade, para a formação dos conceitos e a formação social da mente humana.

Pesquisas dessa natureza contribuem para o estudo acadêmico e principalmente para o repensar do fazer docente, a partir de práticas inclusivas que contribuam para o desenvolvimento dos alunos com deficiências, no nosso caso, especificamente estudantes com TEA. Essa temática deve ser fruto de debates na formação de professores, principalmente refletindo sobre a importância da afetividade nas relações entre professor e aluno com deficiência, e o quanto isso favorece ou não para o seu desenvolvimento.

A partir dessas reflexões surgiu o problema de pesquisa: no processo de inclusão escolar de crianças com diagnóstico de TEA a afetividade é um elemento que favorece tal processo?

Nesse sentido analisando como está sendo realizada a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas escolas e como a afetividade contribui nesse processo, buscamos compreender qual a concepção de professoras da Educação Infantil sobre a Afetividade e sua relevância para a inclusão escolar, buscando refletir sobre a relação entre o olhar do professor e a escolha das suas práticas pedagógicas. Dessa maneira preconiza-se que as professoras podem ter uma ação pedagógica mais inclusiva, ou menos inclusiva, valorizando ou não as potencialidades dos seus alunos e alunas no lócus pedagógico.

Diante disso, esta pesquisa busca contribuir para que os Pedagogos (as) possam refletir sobre o papel da afetividade no processo de inclusão de crianças com o diagnóstico de TEA. Para tal, a fim de sistematizá-lo serão apresentados os objetivos a seguir:

OBJETIVO GERAL

Investigar a compreensão de professoras da Educação Infantil sobre o papel da afetividade no processo de inclusão escolar de crianças com TEA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar qual a percepção de professoras da Educação Infantil sobre como a dimensão da afetividade favorece a realização de práticas pedagógicas inclusivas com crianças com diagnóstico de TEA;
- Identificar se há e quais práticas pedagógicas favorecem a inclusão escolar de crianças com o diagnóstico de TEA e se a dimensão da afetividade estão presentes em tais práticas.

Em suma, neste trabalho será apresentado um estudo que tem como objetivo compreender a partir do discurso de duas (2) professoras da Educação Infantil qual a concepção que as mesmas têm sobre a afetividade e o processo de inclusão escolar de crianças com diagnóstico de TEA e identificar se há e quais práticas pedagógicas mediadas por elas favorecem ou não a inclusão da criança com TEA na escola.

Para isso, a presente pesquisa foi dividida da seguinte maneira: Capítulo I: Apresentando os fundamentos teóricos da pesquisa, que sustentam os argumentos da investigação, Capítulo II: Delineamento metodológico da pesquisa e Capítulo III: Análise e Tratamento dos Dados pela pesquisa.

CAPÍTULO 1: APRESENTANDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Neste capítulo buscamos trazer uma discussão ancorada em teóricos que sustentam argumentos e contribuições pertinentes à pesquisa. Dividido em 4 subtópicos, no primeiro buscamos fazer um resgate dos primeiros estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista e como as nomenclaturas se modificaram, também traremos algumas pontuações sobre as características do mesmo. No segundo traremos as contribuições de Vygotsky sobre a dimensão que será trabalhada neste trabalho: a afetividade. No terceiro discutiremos sobre o TEA e a Afetividade percebendo a importância da construção de vínculos afetivos entre professor e aluno e o quanto pode favorecer o crescimento das crianças com necessidades especiais. No quarto e último, buscamos dialogar sobre a importância do processo de inclusão escolar da criança com TEA na Educação Infantil, na perspectiva de garantia de direito e acesso a um ensino de qualidade.

1.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: BREVE HISTÓRICO

Os primeiros estudos sobre autismo foram realizados com base no interesse da área médica a partir das indagações de dois psiquiatras e pesquisadores: Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944). Ambos, de forma independente, investigaram casos que acompanhavam na sua rotina como médicos psiquiatras e criaram, a partir de suas observações, hipóteses teóricas sobre o autismo. Vale ressaltar que, desde a época como até hoje, o transtorno é fruto de indagações e dúvidas frequentes, por se apresentar de formas diferentes em cada sujeito.

Leo Kanner, em seu estudo “Autistic Disturbances of Affective Contact” (1943), investigou 11 crianças, dentre elas 8 meninos e 3 meninas. Observou-se que estas crianças apresentavam comportamentos comuns como insistência em rotinas, atraso na aquisição da fala e dificuldades em estabelecer relações com outros sujeitos. A partir dessas características identificadas, o psiquiatra nomeou o conjunto desses comportamentos de Autismo Infantil.

Kanner afirmou que a frieza nas relações afetivas desenvolvidas pelos pais era o principal fator causador do Autismo, nesse momento surgiu o conceito de “mãe geladeira”. Esta nomenclatura foi bastante polêmica por responsabilizar as mães por não ter desenvolvido o afeto pelo seu filho ainda na fase intrauterina e causar o transtorno. Obadia (2016) ao realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a história do autismo, pontua que

Kanner (1943) ao desenvolver o estudo denominou-o, inicialmente, como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, pois, o comportamento das crianças é que eram pouco afetuoso, no entanto, apresentavam o intelecto preservado²

Os estudos de Hans Asperger (1944), por sua vez, surgiram na mesma época que os de Kanner. Ele denominou o autismo como “psicopatia autística” e analisou a dificuldade da interação social e aspectos da fala. Levantou dados significativos, sobre o aspecto social e comunicacional da criança com autismo, como pontua Bosa (2002) citado por Nicolau (2017):

(...) dificuldade das crianças que observava em fixar o olhar durante situações sociais, mas também fez ressalvas quanto à presença de olhar periférico e breve; chamou a atenção para as peculiaridades dos gestos - carentes de significado e caracterizados por estereotípias - e da fala, a qual se podia apresentar sem problemas de gramática e com vocabulário variado, porém monótona. (BOSA, 2002, p.25 apud SANTOS, 2017).

Atualmente, as evidências científicas apontam que o autismo pode ser causado por fatores genéticos, ambientais e hereditários. Embora as causas não sejam totalmente definidas e claras, sabemos que o autismo não é causado pela falta de afeto dos pais, como discutido por Kanner há anos atrás.

Os critérios para o diagnóstico do autismo apresentaram mudanças no decorrer dos anos. Anteriormente, utilizava-se a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) que foi aprovada em 1994 e passou a ser utilizada no Brasil a partir de 1996, através da qual, traziam vários diagnósticos dentro dos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD). Autismo estava incluído no Código **F84**³, que seguiam os critérios do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DMS-IV). A CID-10 foi válida até 1 de janeiro de 2022 quando foi substituída pela CID-11.

A partir da CID-11 o Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou a ter um diagnóstico unificado, seguindo a alteração feita em 2013 pela DMS-5. O documento reuniu

2

¹ Kanner definiu como intelecto preservado as crianças que tinham a inteligência preservada e poucos comprometimentos na linguagem.

³ Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), **F84.2** — Síndrome de Rett, **F84.3** — Outro transtorno desintegrativo da infância, **F84.4** Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados, **F84.5** – Síndrome de Asperger, **F84.8** – Outros transtornos globais do desenvolvimento, **F84.9** – Transtornos globais não especificados do desenvolvimento.

todos os transtornos que estavam dentro do espectro do autismo em apenas um diagnóstico: TEA. (EVÊNCIO et al. 2019). Portanto, em 2013 o autismo passou a ser considerado como transtorno precoce e inicial do desenvolvimento global, descrito no DSM-5. Atualmente, o autismo pertence à categoria denominada transtorno do neurodesenvolvimento - Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracterizado pelo comprometimento em duas dimensões: sociocomunicativa e comportamental.

Refletindo sobre as dimensões citadas acima, podemos analisar que elas causam inúmeras dificuldades na vida dos indivíduos com TEA. No que diz respeito à **dimensão sociocomunicativa** podemos verificar que as pessoas com autismo, em alguns casos, podem ter disfunções na linguagem e, conseqüentemente, na comunicação com outras pessoas.

As pessoas com autismo podem ter grande dificuldade de se comunicar, de forma verbal ou não verbal, podem apresentar dificuldades para iniciar, responder, manter ou estabelecer uma conversa. Segundo Albano (1990) citado por (DELFRATE, et al. 2009) a criança depende de quatro condições básicas para o desenvolvimento da linguagem, dentre elas está o interesse subjetivo em interagir com o outro, condição esta que segundo o autor, a criança autista não desenvolve.

No desenvolvimento da aquisição da linguagem das crianças com TEA, é comum o predomínio do fenômeno da ecolalia ⁴ como afirma Vitto (1995) citado por (DELFRATE, et al. 2009):

Essa ecolalia pode ser considerada não apenas como repetição, mas como indício da entrada da criança na língua, ou seja, de que ela não tem domínio sobre o que está dizendo e ainda não é consciente de seu trabalho. Parece que a ecolalia dita *normal* diferencia-se no contexto patológico e por ser, muitas vezes, a única *fala* de crianças com autismo (p.324)

A partir disso, refletimos sobre as dificuldades encontradas na dimensão sociocomunicativa e o quanto é importante um trabalho com outros profissionais além do professor na escola e do estímulo da família para o desenvolvimento da linguagem. Neste caso, precisa-se da intervenção de um profissional da Fonoaudiologia que entenda que cada processo para as crianças com TEA é singular e que essa aquisição da linguagem

⁴ Fenômeno persistente que se caracteriza como um distúrbio da linguagem, definida como a repetição da fala do outro.

depende também das interações sociais estabelecidas entre a criança e as pessoas que estão à sua volta.

Sobre a **dimensão comportamental** podemos apontar algumas características que são bem presentes na vida de indivíduos com TEA. Eles apresentam tendência ao apego excessivo a rotinas, buscando segui-las de forma sistemática e ritualizada, fixação sobre determinada temática e procura saber todos os detalhes sobre esse assunto.

No DSM-IV o conjunto de comportamentos são divididos em 4 tipos: (1) preocupações com interesses restritos; (2) rotinas não funcionais ou rituais; (3) maneirismos motores repetitivos (estereotipias) e (4) preocupações persistentes com partes de objetos. Esses padrões de comportamento, interesses/atividades restrito e repetitivos são sintomas centrais no diagnóstico de TEA e pode se fazer presente da infância até a idade adulta, como afirma Schmidt (2017) citado por (SOUZA; NUNES, 2019).

Souza e Nunes (2019) ao trazer o estudo de Bodfish e colaboradores (2000) traz contribuições muito relevantes sobre esses padrões de comportamentos. Bodfish agrupa as categorias desses comportamentos em: (1) comportamentos motores estereotipados; (2) comportamentos ritualísticos; (3) comportamentos compulsivos; (4) comportamentos autolesivos e; (5) interesses restritos. A partir dessas classificações, podemos perceber a dificuldade que as pessoas com TEA vivenciam ao tentar estabelecer relações interpessoais, pois as mesmas são muito restritas a interesses e assuntos para manter por exemplo, um diálogo tendo outra temática como foco. Portanto, os prejuízos no comportamento podem também apresentar-se nos movimentos estereotipados e repetitivos, como balançar o corpo ou as mãos, esta pode ser uma forma do indivíduo com TEA expressar e comunicar algo.

Discutindo sobre as dificuldades encontradas pelas pessoas com TEA na dimensão sociocomunicativa e comportamental, podemos perceber que é de extrema importância para o desenvolvimento integral do indivíduo com TEA um trabalho multidisciplinar com diferentes profissionais, de acordo com as especificidades e necessidades de cada um.

Este trabalho terá como espaço de estudo o contexto escolar. É de extrema importância que os profissionais incluídos nesse ambiente, principalmente, o professor que estabelece contato direto com crianças típicas e atípicas, reconheçam a variedade de diferenças e singularidades existentes entre cada indivíduo. Para isso, o professor deve

proporcionar atividades de interação entre as crianças, respeitando as particularidades de cada um e explorando suas potencialidades.

1.2 AFETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY

Tendo como uma das dimensões deste trabalho o fenômeno da afetividade, encontramos estudos de diversos estudiosos sobre a temática, como Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky. No entanto, fizemos a escolha de perceber o fenômeno da afetividade à luz da teoria de Vygotsky, essa escolha se deu por acreditar que essa teoria se vincula diretamente ao trabalho, pois esse estudioso privilegia as interações sociais do sujeito com o ambiente.

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo soviético proponente da Psicologia Histórico-Cultural, que tinha como principal tese defendida a ideia de que os indivíduos são criados na e pela sociedade, ou seja, o ser humano é resultado de interações dialéticas entre sujeito e meio sociocultural.

Vygotsky também desenvolveu teorias importantes para a Educação como a teoria do Socioconstrutivismo e os conceitos da Defectologia Soviética e de Zona de Desenvolvimento Proximal. Seus estudos dão ênfase a um olhar prospectivo sobre a educação e as potencialidades construídas semioticamente pela mediação do outro social na escola. Esses conceitos foram desenvolvidos nas obras do referido autor: “Fundamentos da Defectologia Soviética” (1983) e a “Formação Social da Mente” (1978).

Vygotsky, por sua vez, focaliza mais na formação do sujeito sociocultural, que vive se formando a partir de um processo de canalização cultural e de internalização dos elementos da cultura, numa direção do interpessoal para o intrapessoal. Neste processo afetividade e cognição estabelecem uma relação de indissociabilidade permanente e íntima ao longo da vida das pessoas. Vamos nos formando, na e pelas interações sociais, através da qual a presença do Outro Social desempenha um papel ímpar e imprescindível neste processo. Por isso, faz todo sentido o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Através deste conceito, o pesquisador e/ou professor identifica dois níveis de desenvolvimento: **o real**, que se refere às conquistas já consolidadas pela criança, são capacidades e funções que a criança realiza de forma independente e **o potencial** que diz respeito aquilo que a criança é capaz de fazer só que mediante ajuda de outra pessoa. Habitualmente se avalia a criança a partir do nível de desenvolvimento real, mas o potencial

proporciona experiências mais significativas, pois a criança aprende através do diálogo, imitação e colaboração. A partir disso o conceito de ZPD surge na distância entre os dois níveis de desenvolvimento citados acima, refere-se ao período em que a criança e/ou adolescente utilizam um “apoio” até que seja capaz de realizar determinada atividade de forma individual. (COELHO et al. 2012).

Verticalizando o fenômeno da afetividade na perspectiva de Vygotsky, o mesmo acredita, como mencionamos anteriormente, que a base do pensamento é **afetivo-volitiva** ou seja, existe uma relação muito grande entre o afeto que o discente tem pela matéria ou pelo professor com a vontade e/ou interesse de aprender, de entender o que está sendo lecionado. Como afirma Kohl (1992) citado por Neto (2012), Vygotsky propõe que a formação do pensamento do indivíduo é intrínseca à zona de motivação e o ser humano deve ter alguma motivação, por isso, ele pontua que outros fatores motivacionais como impulso, afeto e emoção. Com isso, postula Vygotsky que o pensamento é formado a partir desses fatores gerando motivação no ser humano.

Para Vygotsky o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pelas experiências vivenciadas com a sociedade. Segundo Hazin et al. (2004) a linguagem tem papel decisivo na construção de novos sentidos, permitindo novas formas de conhecimento, ação e interação. Nesse sentido, a linguagem é de extrema importância como um aspecto constitutivo do pensamento como afirma Vygotsky (1991, p.40) citado por (HAZIN et al. 2004):

[A] criança, com o auxílio da fala, cria um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual. A criança que fala tem, dessa forma, a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica. Ele [sic] pode perceber mudanças na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas, e pode agir no presente com a perspectiva de futuro.

Desse modo, podemos perceber que as contribuições de Vygotsky sobre a afetividade dialoga diretamente com os objetivos propostos neste trabalho, principalmente ao refletir sobre a importância do Outro Social e o papel que este desempenha para as interações sociais do indivíduo com o ambiente.

1.3 O TEA E A AFETIVIDADE

A concepção de Afetividade que será assumida neste trabalho possui uma estreita relação com as justificativas pessoais que norteiam a escrita do mesmo, onde a partir de uma vivência de estágio a autora do trabalho pôde perceber de perto a contribuição da afetividade para a inclusão escolar de um aluno com TEA e a importância de se enxergar este fenômeno a partir da construção de relações de confiança estabelecidas entre professor e estudante, potencializando assim o desenvolvimento integral do aluno, pensando este indivíduo não só na dimensão cognitiva, mas principalmente afetiva.

Para tanto, este trabalho irá se fundamentar na teoria da afetividade à luz das contribuições da perspectiva histórico-cultural propostas por Vygotsky sobre este fenômeno, onde o mesmo entende que a base do pensamento é **afetivo-volitiva**, sendo assim existe uma forte relação entre o afeto que o estudante tem pela matéria ou pelo professor com o interesse de aprender e entender o que está sendo ensinado.

Levando em consideração que nós enquanto seres humanos vivemos constantemente estabelecendo relações com nossos pares em diferentes ambientes e contextos, devemos pensar de que modo estamos construindo essas relações. No que diz respeito ao contexto escolar, a relação entre professor-aluno se constrói nas práticas cotidianas e ao estabelecer uma troca afetiva com os professores, os alunos desenvolvem melhor suas habilidades e aprendem mais. Como afirma Sarnoski:

A afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir de situações, tal estado é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todas as esferas de nossa vida. (SARNOSKI, 2014, p.3)

No estudo desenvolvido por Sousa et al. (2018) através de uma investigação sobre a influência da afetividade no avanço da aprendizagem das crianças, levando em consideração como as situações que ocorrem na sala de aula e no interior da escola podem influenciar ou interferir na aprendizagem dos estudantes. Tais teóricos afirmam que a ação do professor é um fator definitivo no processo de ensino-aprendizagem através da dimensão afetiva. A pesquisa realizada também se fundamenta nas teorias de Wallon (1998), Vygotsky (1992) e Piaget (2000) conduzidas através de uma pesquisa bibliográfica.

A partir disso, podemos refletir sobre como a afetividade é inteiramente ligada às emoções do indivíduo, e pode ser um instrumento que contribui para o aprendizado dos estudantes, sejam eles indivíduos com TEA ou não, gerando no mesmo confiança para lidar com aquela nova pessoa que está sendo incluída na sua vida: o professor. Ao ser desenvolvida essa segurança, esse aluno terá estímulo para interagir com o seu próprio conhecimento e se sentirá autônomo para desenvolver o aprendizado não apenas dos conteúdos conceituais para a sua faixa etária, mas também de conteúdos procedimentais e atitudinais que poderão ser utilizados na sua vida cotidiana.

Desse modo, o olhar desse discente para o seu professor não será de um transmissor e detentor dos conhecimentos repassados, mas como um mediador⁵ nesse processo, valorizando as suas ideias e ouvindo-os de forma atenciosa, estabelecendo assim uma relação de troca permeada pelo afeto e atenção. Como afirma Sousa et al. (2018):

Nesse sentido, compreende-se escola como continuação do lar, e o amor (afeto) que é, por conseguinte, um sentimento sócio do conhecimento, podendo auxiliar na clareza, necessidade e regozijo da criança instruir-se.

A escola, como casa ou lar precisa colaborar para o desenvolvimento da originalidade de seus alunos em seu todo e não se limitar a ministrar apenas conhecimentos conceituais. (p.8)

Trazendo a questão da Afetividade e do TEA, ao refletir sobre o processo de inclusão de estudantes com TEA, é imprescindível que se leve em consideração as dimensões comportamentais e sociocomunicativa dos indivíduos inseridos no espectro, levando em consideração as individualidades dos alunos e buscando conhecê-lo como um todo. Após conhecer melhor esse aluno, o professor irá promover situações lúdicas com o objetivo de estabelecer interações e trocas, facilitando assim a construção de uma relação de confiança com o mesmo, tornando-se uma figura de referência para a criança. Como afirma Rodrigues e Paz (2020):

(...) são a partir dos laços afetivos que se concretizam a confiança, o respeito, entre outros valores essenciais para potencializar o processo ensino-aprendizagem, e com pequenas ações como um abraço pode mudar, um contexto, dependendo de quem acolhe e é acolhido, conforme o contexto, são ações que podem contribuir para se estabelecer a interação social, tanto professor-aluno, como aluno-aluno, como na constituição do eu. (p.10)

O estudo de Cardoso (2019) sobre a afetividade na relação professor e aluno com TEA na Educação Infantil, salienta que a afetividade está imbricada ao crescimento pessoal

⁵ O conceito de mediação cultural é aspecto central da teoria histórico-cultural de Vygotsky, pois para ele não podemos acessar diretamente o conhecimento. Precisamos de mediadores culturais como por exemplo, a figura do professor e dos pares sociais (relações horizontalizadas) encontrados dentro da sala de aula.

do indivíduo como um todo, sendo indissociável dos outros âmbitos que o mesmo desenvolve ao longo da vida. No que diz respeito ao estudante com Autismo, ela salienta que é preciso refletir sobre a sua relação com o professor que deve agir como mediador do processo de ensino-aprendizagem. A fim de sistematizar essa afirmação, Cardoso cita Rivière:

No caso de crianças autistas, a professora ou o professor em particular pode ter um papel muito mais decisivo do que a escola. Ocorre muitas vezes que uma professora comprometida com o caso, cria fortes laços afetivos com a criança, exerce uma influência enorme em seu desenvolvimento, e é quem “começa a abrir a porta” do mundo fechado do autista, por meio de uma relação intersubjetiva, da qual resulta intuições educativas de grande valor para o desenvolvimento da criança (RIVIÉRE, 2004, p.250)

Com essas afirmações, podemos perceber a importância da construção de vínculos afetivos entre professor e aluno e o quanto favorece o crescimento da criança nesse caso, especificamente da criança com TEA, com isso ressaltamos que é de extrema importância o professor buscar novos conhecimentos, novas formas de planejar a fim de incluir de fato esse estudante. No próximo capítulo iremos dialogar mais detalhadamente sobre o processo de inclusão escolar de crianças com TEA no contexto da Educação Infantil.

1.4 A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção pessoal da autora do trabalho sobre inclusão se resume a uma proposta político-pedagógica de mudança societal e educacional que garanta uma mudança atitudinal em professores, familiares e nas políticas públicas para garantir um ensino de qualidade a todos. No entanto, este acesso também precisa rever posturas e atitudes com relação à formação docente e suas práticas. Não adianta dar acesso, mas não dar possibilidades a esse aluno se desenvolver. Neste trabalho iremos conceber a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e traremos neste capítulo contribuições sobre o processo de inclusão na Educação Infantil, modalidade na qual serviu de universo para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A discussão sobre o tema da inclusão escolar de estudantes com deficiência tem ocupado diferentes espaços em nossa sociedade. No entanto, é um tema bastante complexo pois como já foi mencionado na introdução deste trabalho, por muito tempo as

peças com deficiência sofreram inúmeros preconceitos e violências e tiveram seus direitos negados. Nos dias de hoje, as peças com deficiência conquistaram muitos direitos e acessos a serviços que há alguns anos eram lhes negados, como o acesso à Educação, porém ainda temos muito a avançar.

No tocante ao acesso à Educação, no Brasil foi na década de 50 que foram criadas as primeiras escolas para alunos com necessidades especiais, especificamente os surdos e deficientes visuais, porém nesse tempo pouco se falava sobre Educação Especial, nesse momento da história era negada uma educação junto das crianças consideradas “normais”. Somente a partir da década de 70, como afirma Rogalski (2010) que a Educação Especial passou a ser discutida e tornou-se uma preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e o surgimento das classes especiais.

Sobre as classes especiais, essas eram compostas somente por alunos especiais e eram pensadas através do saber da Medicina e da Psicologia, principalmente na organização dos espaços “pedagógicos” disponibilizados ao ensino de alunos com deficiência. No Brasil, como afirma Rosa e Bridi (2017) também foram os médicos que pensaram a educação dos sujeitos com deficiência intelectual, estes vinculavam os espaços pedagógicos aos hospitais psiquiátricos. Com isso, percebemos que essas classes eram pensadas de modo que separavam as peças com deficiência das ditas “normais”. Em estudo recente, as autoras supracitadas evidenciam que as classes especiais continuam a existir e concluiu que essa continuidade se dá por muitos fatores como: fragilidade no planejamento pedagógico, falta de investimentos pedagógicos no ensino regular, pouca diversificação dos recursos utilizados. Isso nos faz refletir que alguns responsáveis por crianças com deficiência vão preferir mantê-las nesses espaços por não acreditar na perspectiva da Educação Inclusiva, onde os seus filhos possam estar em contato com crianças neurotípicas no ensino regular.

A Educação Inclusiva teve seus marcos no Brasil com a instituição da Constituição Federal de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seus Art. 208⁶ e Art. 58⁷ falam respectivamente da Educação para peças com deficiência. Em âmbito internacional, a Declaração de Salamanca consistiu num documento de extrema

⁶ O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

⁷ Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

importância que traz a Educação Inclusiva como uma possibilidade de uma educação para todos, trata dos princípios, política e prática em Educação Especial, tratou-se de uma resolução lançada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1994.

Após refletir sobre o percurso percorrido até os tempos de hoje percebemos que de fato tivemos avanços na forma que se enxerga a Educação Especial que antes era segregadora e atualmente se concebe na perspectiva da Educação Inclusiva, onde se reconhece que no interior da escola todos são diferentes e precisam de atenção especial para todas as situações. De fato, tivemos muitos avanços, porém não basta apenas a aprovação desses documentos sem a implementação de fato dos mesmos, ou seja, necessitamos do compromisso do poder público como também da atenção da sociedade levando em consideração que todos os cidadãos podem participar do processo que envolve implementação de projetos estruturais na escola, cobrança por formação de profissionais que atuam com os estudantes com deficiência e orientação de práticas pedagógicas que promovam de fato a inclusão, com isso, deve haver um compromisso não só dos profissionais que estão dentro da escola, mas também da sociedade de modo geral, que ao se conscientizar pode cobrar do poder público Políticas Públicas de Inclusão que de fato sejam colocadas em prática.

Ao perceber o ambiente escolar como espaço de inclusão de pessoas com deficiência, implica que trabalharemos no enfrentamento dos desafios existentes durante o processo, pois como sabemos incluir não é apenas possibilitar o acesso, mas criar igualdade de condições para os estudantes viverem em sociedade participando de forma ativa e tendo seus direitos constitucionais respeitados. Dentre os principais desafios que podemos apontar, um deles é a lacuna existente na formação dos professores que estarão em contato direto com as crianças nas escolas, essa lacuna muitas vezes vem desde a formação inicial e percorre toda a trajetória dos professores que muitas vezes não tem formações continuadas pelas redes que atuam.

Verticalizando a compreensão sobre a inclusão de crianças com TEA na modalidade da Educação Infantil, percebemos que a entrada das crianças com transtorno ou não na escola desde a primeira infância proporciona o desenvolvimento da linguagem, socialização, dentre outras habilidades. Como afirma (BOSA, 2006 apud SILVA et al, 2015, p.02) que “promover educação formal a partir dos dois aos quatro anos, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos” promove um melhor desenvolvimento das crianças com TEA.

A Educação Infantil, é a primeira modalidade da Educação Básica, é constituída por duas etapas: creche, destinada a crianças de zero a três anos e a pré escola que atende às crianças de quatro e cinco anos, a Constituição Federal de 1988 concebe esta primeira modalidade como dever do estado (BRASIL, 1988). As ações docentes e conteúdos curriculares planejados para esta etapa devem estar ancorados na perspectiva da Educação Inclusiva, em que os materiais e espaços são organizados e pensados através das novas concepções de tempo e ritmos de aprendizagem tendo em vista as peculiaridades das crianças, com ou sem deficiência. Com isso, incluir crianças desde a Educação Infantil é de extrema importância para lhe dar possibilidades de se desenvolver em todas as esferas: cognitiva, afetiva, emocional e social.

Portanto, o processo de inclusão de crianças com deficiência, neste trabalho especificamente com TEA, será permeado por desafios que podem ser encontrados nas escolas como falta de acompanhamento do setor de Psicologia da escola, em alguns casos inexistência de sala de recursos multifuncionais, falta de atendimento educacional especializado (AEE) feito por uma professora especializada em Educação Especial no contraturno. No entanto, cabe ao professor que recebe essa criança trabalhar da melhor forma dentro das suas condições, planejar através de planejamento educacional individualizado (PEI) em conjunto com outros profissionais que possam acompanhar essa criança fora da escola, a fim de promover o desenvolvimento integral desse aluno. Com isso, como afirma Silva et. al. (2015) a professora para trabalhar com o estudante com TEA, primeiro deve observar e conhecer o seu educando antes de fazer a adaptação das atividades e conteúdos que serão propostos e descobrir suas habilidades e quais precisam ser alcançadas.

Diante dessas pontuações acima expostas percebemos o quanto incluir um aluno desde a primeira infância é importante para o seu desenvolvimento integral. Moraes (2022) afirma que nesse momento a criança está aberta ao novo, propensa a novas descobertas e novas formas de assimilar o diferente, com isso percebemos que a inclusão não deve ser vista somente através do viés de quem é incluído, mas da aceitação ao diferente que as crianças consideradas “normais” vão desenvolver. Com isso, esse espaço da Educação Infantil será um lugar de primeiro acesso à vida escolar da criança e pode se apresentar como um diferencial na sua formação cidadã e multicultural.

CAPÍTULO 2: DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste segundo capítulo procurou-se discorrer sobre os caminhos trilhados para a obtenção dos dados, assim como trazer justificativas que norteiam as escolhas dos instrumentos que foram utilizados. Nele explicaremos o tipo de pesquisa, abordagem escolhida, além dos sujeitos que compuseram o universo do estudo e os procedimentos de coleta de dados de forma detalhada.

2.1 NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

No desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa, surgiu um percurso metodológico, que através de um conjunto de técnicas e concepções teóricas possibilitou a captação dos fenômenos a serem pesquisados numa determinada realidade. Através do uso desses instrumentos, os dados obtidos foram organizados e analisados a fim de responder à questão que norteia o trabalho: No processo de inclusão escolar de crianças com diagnóstico de TEA a afetividade é um elemento que favorece tal processo?

A fim de responder esse questionamento, a pesquisa utilizou a abordagem de natureza qualitativa, pois tem a finalidade de observar fenômenos que ocorrem na realidade. Como afirma Flick (2009), os campos de estudo na pesquisa qualitativa não são situações artificiais criadas em laboratórios, mas práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. Ressalta-se que nesse tipo de pesquisa valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente que está sendo estudado, pois a pesquisa qualitativa tem como principal característica a descrição dos fatos, sendo caracterizada como descritiva.

A pesquisa de cunho qualitativo tem objetivos diferentes da pesquisa quantitativa, principalmente no que diz respeito aos tratamentos e análises dos dados obtidos. Na pesquisa quantitativa os dados são numéricos, métricos ou desenvolvidos através de cálculos matemáticos, sua organização pode ser feita, por exemplo, através de tabelas e gráficos.

Neste trabalho, utilizamos da pesquisa qualitativa, pois temos como objetivo refletir sobre a compreensão de professoras da Educação Infantil sobre a relação entre afetividade e o processo de inclusão escolar e a inserção de práticas pedagógicas que favoreçam ou não essa inclusão. Desse modo, esse tipo de pesquisa se encaixa a este trabalho porque

os resultados obtidos tiveram um caráter subjetivo através de narrativas sobre as experiências profissionais das participantes em uma dada realidade.

2.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como procedimento de coleta de dados e informações, utilizamos a entrevista semi-estruturada. A escolha do instrumento **entrevista semi-estruturada** nesta pesquisa se deu por acreditar que esse método permite uma comunicação mais interativa e fluída entre o entrevistador e o entrevistado, como afirma Queiros (1988 citado por DUARTE, 2002, p. 147):

A entrevista semi-estruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente do domínio da pesquisa.

É neste sentido que a presente pesquisa buscou traçar seu caminho, uma vez que, procuramos, através do discurso de duas docentes, compreender a concepção sobre afetividade e inclusão escolar que as mesmas tinham e identificar se essas concepções refletem em práticas pedagógicas que busquem favorecer a inclusão escolar de crianças com o diagnóstico de TEA e se a dimensão da afetividade estão presentes em tais práticas.

O uso do instrumento entrevista variou conforme as necessidades do momento de pandemia da COVID-19, nesse momento as orientações sanitárias eram manter o distanciamento social e o uso obrigatório de máscaras. A pesquisa tinha sido pensada inicialmente para ser feita observações em salas de aula e entrevistas presenciais, mas devido a pandemia precisou tomar outro rumo levando em consideração o tempo que tínhamos disponível para a coleta de dados e posteriormente conclusão do trabalho, alémde que, as escolas passaram muitos meses fechadas no ano de 2020. Desse modo, conseguimos realizar uma entrevista com cada professora, sendo uma realizada de forma presencial e outra de forma remota.

A primeira entrevista foi realizada com a professora “A” de forma remota pelo aplicativo do Google Meet e utilizei como recurso para gravar o áudio da chamada o “Gravador” do celular Android, a entrevista foi realizada de forma remota por morarmos um pouco distante e nossas rotinas serem bastante agitadas. A segunda entrevista com a professora “B” foi feita de forma presencial e também gravei o áudio com o “Gravador” do celular android, esta entrevista foi possível ocorrer de forma presencial por trabalharmos na mesma escola e o encontro ser mais fácil de acontecer. Vale ressaltar que ambas as

professoras autorizaram a gravação do áudio da entrevista.

Em suma, utilizando esse percurso metodológico, buscamos tecer uma aproximação entre a pesquisa e os sujeitos pesquisados, com a finalidade de responder ao problema de pesquisa aqui estabelecido a fim de trazer contribuições no âmbito acadêmico, social e educacional.

2.3 UNIVERSO PESQUISADO

O trabalho foi realizado tendo como universo a primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil, tendo como foco o discurso de duas professoras atuantes nessa modalidade de ensino no universo da rede privada de ensino. Tivemos como universo de estudo, as diferentes cidades: Recife, capital do estado de Pernambuco e São Lourenço da Mata, um município localizado na região metropolitana do Recife.

A escolha da Educação Infantil como universo se deu por acreditar que neste momento que as crianças estão adentrando no espaço escolar, os professores podem identificar alguns possíveis sinais de Autismo e receber diagnósticos ainda durante essa modalidade da educação básica. Portanto é importante que o professor reflita e integre em suas práticas pedagógicas a dimensão da afetividade como um elemento que favorece o processo de inclusão da criança com deficiência no ambiente escolar a fim de melhor atender as demandas individuais desses alunos desde a sua inserção na escola.

2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras atuantes na Educação Infantil, que serão chamadas de “A” e “B”. A professora A possui formação em Magistério, Licenciatura em Pedagogia e Pós Graduação em Educação Infantil, trabalha há 22 anos na Educação e atualmente é professora da Rede Municipal de São Lourenço da Mata e de uma escola da rede privada do mesmo município. A professora B tem 24 anos de trabalho na Educação, em sua formação fez o magistério, posteriormente Licenciatura em Letras e duas Pós Graduações: Linguística aplicada à língua e Neuropsicopedagogia. Atualmente trabalha numa escola privada do Recife, na Rede Municipal de Olinda e no Estado de Pernambuco.

2.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS:

Como já explicitado, foi utilizado como instrumento para a coleta dos dados o instrumento da entrevista semi-estruturada. As entrevistas ocorreram em dois momentos, sendo uma delas realizada de forma remota e outra de forma presencial.

Após organizar de forma conjunta com a professora orientadora deste trabalho o roteiro da entrevista, entrei em contato com as duas professoras que participaram da pesquisa e questioneei-as sobre as suas disponibilidades para marcarmos a nossa entrevista. Expliquei para elas o objetivo da pesquisa e organizei a documentação de Termo de Consentimento para que elas lessem e assinassem.

Na primeira entrevista, iniciei uma chamada no aplicativo Google Meet no horário combinado e a entrevista durou em média 19 minutos, gravei o áudio da entrevista pelo aparelho celular através do recurso do “Gravador” foi uma discussão muito fluida e rica.

Na segunda entrevista, fizemos em uma sala de aula do colégio em que trabalhamos, levei o roteiro da entrevista, mas no decorrer da conversa foram aparecendo outras perguntas complementares. A entrevista durou em média 27 minutos. Nesta entrevista, também gravei o áudio do diálogo pelo aparelho celular através do recurso do “Gravador”.

Após realizada as duas entrevistas, fiz a transcrição detalhada dos dados obtidos num arquivo do drive, sinalizando a minha fala e a das participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Neste capítulo iniciaremos dialogando sobre qual metodologia de análise será utilizada, neste caso, a Análise do Discurso. E se seguirá com a análise dos dados que foi feita através das entrevistas semi-estruturadas que foram realizadas, a análise foi organizada em 3 subtópicos trazendo reflexões sobre as principais dimensões da pesquisa.

A análise de dados se configura como um momento extremamente importante para as pesquisas de cunho qualitativo. A partir dela podemos estabelecer conexões entre os aspectos teóricos e a realidade na qual estão inseridos os dados obtidos. Dessa maneira, a

partir dessa análise serão feitas as reflexões do pesquisador sobre o que é importante ou não para a sua pesquisa.

Através da Análise de Discurso iremos nos debruçar nos depoimentos nas entrevistas semi-estruturadas, a fim de estabelecer relações entre teoria e prática. Nesta análise, segundo Orlandi (2005), procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, como parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

Rocha e Deusdará (2005) afirmam que a problemática da discursividade propõe o entendimento de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico. Com isso, podemos refletir que a concepção de linguagem nesse tipo de análise visa a ação do sujeito no mundo e a Ciência é um espaço de construção de olhares diversos sobre a realidade.

Orlandi (2005) afirma que a análise de discurso leva em consideração a história do homem, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, como sujeitos ou membros de uma determinada forma de sociedade. Com isso, refletimos que essa análise considera os processos e condições de produção da linguagem, pela relação estabelecida entre a língua dos sujeitos que a falam e as situações que se produzem esses discursos.

É a partir dessas perspectivas que pretendemos organizar e analisar os dados obtidos através dos instrumentos de pesquisa já citados anteriormente, buscando compreender, a partir do discurso docente, qual a compreensão que as professoras da Educação Infantil têm sobre a relação entre a afetividade e a inclusão escolar de crianças com TEA e quais práticas pedagógicas desenvolvidas por elas favorecem essa inclusão.

3.1 As contribuições da Afetividade

Refletindo sobre o objetivo geral deste trabalho que tratou de investigar a compreensão das professoras entrevistadas sobre o papel da afetividade no processo de inclusão escolar de crianças com TEA. Iniciaremos esta análise discutindo sobre o conceito de Afetividade que será assumido neste trabalho e quais principais reflexões trazidas pelas entrevistadas estão correlacionadas ou não com a concepção que traremos sobre este fenômeno.

A concepção de afetividade assumida neste trabalho, como já dito anteriormente, será à luz das teorias de Vygotsky, este autor afirma que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais que elas estabelecem com o meio que estão inseridas. Vygotsky (1976, p.78) citado por Pessoa (2018) buscou delinear um percurso histórico sobre a afetividade. Ele procurou explicar a transição das primeiras emoções elementares para as experiências emocionais superiores, enfatizando que os adultos têm uma vida emocional mais “refinada” que as crianças. Com isso, ele defende que as emoções se transformam, mas não deixam de existir, com isso afastam-se da sua origem biológica e constroem-se como um fenômeno histórico cultural.

Os primeiros questionamentos trazidos na entrevista, buscou identificar a concepção de afetividade que as professoras tinham e se elas acreditavam que esse fenômeno traz contribuições nas relações diárias com seus alunos, sejam eles crianças autistas ou não. Ambas as respostas estavam bem ancoradas na concepção da afetividade como um fator de extrema importância para a base de um relacionamento construtivo entre professor e aluno, tendo como frutos uma confiança e desenvolvimento integral dos estudantes. Como podemos perceber:

Bom, a afetividade é tudo, né? A gente precisa ter afetividade não só com as crianças, mas com as famílias, com os colegas de trabalho, é através da afetividade que você vai construir vínculos, né? Você vai trazer para “a gente” a criança. Porque a partir da afetividade é que ela vai se sentir segura em estar junto de você, então a afetividade é tudo! Ela é a base de qualquer relacionamento, profissional ou não. (Professora B).

Eu acho que é fundamental porque a partir do momento que você tem afetividade, tem uma aproximação seja com crianças com espectro autista ou não, aí gera uma confiança e uma aproximação entre o mediador e a criança. (Professora A)

A partir destas falas podemos destacar que a professora “B” entende que a afetividade deve ser desenvolvida não só com as crianças, mas com as famílias e os colegas de trabalho. Sousa, et. al (2008) enfatiza que a escola tem grande influência educacional na formação do ser social, com isso, a sintonia entre escola e família é fundamental para que se crie uma força de trabalho que seja capaz de provocar mudança na estrutura social. Esta parceria entre ambas é imprescindível para que juntas atuem como agentes facilitadoras do desenvolvimento pleno do educando. Com isso, podemos afirmar a importância da relação entre família e escola destacando que é uma parceria necessária para o desenvolvimento de um melhor trabalho tendo como foco o estudante.

Diante dessas reflexões, é importante destacar que neste trabalho buscamos refletir sobre o fenômeno da afetividade e seu impacto na inclusão escolar de crianças com TEA.

Com isso, a entrevista se seguiu questionando às entrevistadas de forma mais direta de que maneira elas acreditavam que a afetividade favorece a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista que é o tema central deste trabalho. As respostas seguiram linhas parecidas.

Sem dúvidas, é porque a partir que uma criança autista reconhece, ter você como referência maior diante daquele núcleo que... novo escolar que ele está, saindo do seio familiar para o seio social da escola, ele tem que ter você como ponto de referência principalmente de afetividade, porque a partir do momento em que essa afetividade e essa aproximação acontece gera confiança no seu desenvolvimento escolar. (Professora A)

Não tenho a menor dúvida que sim, porque a partir da afetividade que ela vai se sentir segura ao meu lado, e aí a partir dessa segurança é que eu vou desbravar o mundo, favorecer ela no crescimento global. É a partir desta afetividade, ela... sem afetividade não vai conseguir nada. A criança vai travar, a família não vai se sentir segura. Essa afetividade vai servir de base para a construção de todo o desenvolvimento da criança. (Professora B)

Podemos destacar algumas palavras-chaves dessas falas: referência, confiança, desenvolvimento, segurança, crescimento e construção. Notamos que muitas dessas palavras são sinônimos e dizem respeito à importância da construção desses vínculos afetivos para a criança desenvolver confiança e segurança em estar com um adulto até então desconhecido. Segundo Furlani (1991) citado por (CARON, et al. 2013) não é somente o conhecimento e a experiência que contam no relacionamento com os alunos, mas também as características afetivas e de personalidade.

Ele pontua três modelos de formas de o professor se posicionar diante do aluno: autoritário, permissivo e democrático. Destacando o modelo democrático enfatizamos o espaço que é dado para o aluno se expressar e externalizar seus sentimentos positivos ou negativos e ser entendido pelo seu professor que deve acolher esses sentimentos transmitindo segurança e confiança.

Nesta análise, foi permitido perceber que as concepções de afetividade das professoras estão muito direcionadas às perspectivas de Vygotsky ao compreender a importância das interações sociais que o indivíduo estabelece com o meio. Outro ponto que é relevante destacar é a importância da parceria entre família e escola para o desenvolvimento integral do aluno, neste caso, do estudante com TEA.

3.2 Compreensão do Transtorno do Espectro Autista: dificuldades e desafios

Este trabalho teve como uma das dimensões o Transtorno do Espectro Autista, com isso, foi necessário perceber qual o nível de compreensão das entrevistadas sobre o espectro, nesse momento da entrevista o objetivo foi sondar o que gera mais dificuldades na compreensão do transtorno para os profissionais que estão na escola.

As professoras apontaram muitos pontos comuns como: falta de instrução, lacunas sobre o assunto na formação inicial e falta de formação continuada promovida pelas escolas. Ou seja, essas professoras apontaram problemáticas muito relevantes e infelizmente presentes na trajetória dos educadores que recebem alunos com deficiência, neste caso, enfatizando o TEA. Como podemos observar nestas falas:

O que gera o transtorno, na minha opinião, é realmente para o profissional que está com a criança, é a busca constante de formação. A partir do momento que o profissional está na área de Educação, está apto a estudar, buscar o novo. Porque uma coisa é eu ter uma concepção, ter a teoria, mas a partir do momento que eu tenho esse contato e recebo essa criança, é de suma importância o professor continuar estudando a particularidade de cada criança. (Professora A)

Eu acho que, primeiro a falta de instrução dos próprios profissionais, né? É algo que a gente tem que buscar por fora, não é algo que a nossa faculdade nos dê um embasamento, certo? Nenhuma faculdade seja ela de licenciatura, seja ela de pedagogia, ela vai te dar o respaldo necessário para você identificar uma criança, certo? Você precisa estar se capacitando o tempo todo, porque os diagnósticos eles vão mudar, as tipologias vão mudar, a forma como a criança apresenta o estereótipo mudam... Você precisa estar preparada e esse preparo só vem com estudo, certo? (Professora B)

De modo geral, nos componentes curriculares dos cursos de formação de professores se vê de forma muito superficial sobre as deficiências de modo geral, sem muitas informações sobre as especificidades e particularidades de cada uma,

deixando os graduandos com imensas lacunas sobre esta temática, frequentemente o educador se desafia a aprender com a experiência ou quando dispõe de recursos procura formação continuada em pós-graduações que dê um melhor embasamento sobre a temática. Como relata a professora “B”:

As vezes você nem tem tanto respaldo pedagógico, profissional, mas você tem a experiência, né? Então você tem que atrelar prática com a teoria. A teoria sozinha ela não vai te dar um diagnóstico, ela não vai te conduzir para um diagnóstico. O que vai te trazer um respaldo ainda maior é a experiência, é o seu olhar, é a sua empatia, é o vínculo que você estabelece com essa criança, com essa família, até porque o que serve para uma criança atípica talvez não sirva para outra. (Professora B)

Como afirma Freitas (2006) é consensual que a formação oferecida para os professores atualmente no Brasil não contribui para que esses depois de formados consigam trabalhar com alunos com deficiência de modo que esses se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso em suas aprendizagens escolares e participem como cidadãos de direitos e deveres, isso nos permite concluir que a formação oferecida aos professores pouco tem contribuído para a educação dos alunos com deficiência, priorizando apenas a educação de forma geral e reforçando estereótipos tomando como referência um “aluno-padrão” idealizado. A escritora reflete a importância dos formadores possibilitarem que o professor em formação aprenda a investigar, sistematizar e produzir conhecimentos, por meio de diferentes leituras utilizando recursos variados como livros, jogos, brinquedos a fim de potencializar sua atuação pedagógica e contribuir para o futuro das novas gerações.

Ainda sobre a lacuna na formação de professores capacitados para trabalhar com a Educação Inclusiva, o recente estudo de Tavares et. al (2016) verificou o grande vazio nos cursos de graduação sobre a temática. O autor afirma que a inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente na formação de professores que lidam diretamente com crianças com deficiência. Ele ressalta a importância dos currículos de formação conter vivências práticas em salas de aulas inclusivas, promovendo o contato direto do estudante com a prática.

Portanto, concluímos que o principal apontamento feito pelas entrevistadas tratou a falta de formação como um fator que dificulta a compreensão do TEA e esse problema advém desde a formação inicial que pouco aborda sobre as deficiências de modo geral.

Com isso, muitos professores não conhecem sobre as particularidades de cada transtorno e como esse se manifesta no estudante, no caso do TEA é importante afirmar que esse pode se apresentar de diferentes formas em cada indivíduo. Ao desconhecer esses comprometimentos e não saber lidar com as individualidades de cada um, o professor acaba estereotipando as características explicitadas por uma criança acreditando que se apresenta da mesma forma em todas as crianças com diagnóstico de TEA. Com isso, acabam utilizando os mesmos recursos pedagógicos para trabalhar, não levando em consideração as particularidades e individualidades de cada um. A professora “B” enfatiza isso em sua fala:

Você precisa inovar” A tecnologia tá aí! As crianças de hoje não são as crianças de antigamente, as necessidades são outras. Então essa empatia, esses laços afetivos que você estabelece com as famílias e com as crianças vão te ajudar a perceber o que funciona com essa criança, às vezes você tem 4 alunos com diagnóstico e quando você vem para a prática, com um deles o material funciona fantasticamente já com os outros os mesmos não demonstram nenhum interesse. Às vezes o mesmo laudo, mas não funciona. Então você precisa ter esse vínculo afetivo para ter essa sensibilidade do que vai dar certo e do que não vai. (Professora B)

Nesta análise foi possível perceber que as dificuldades e desafios encontrados para a compreensão do TEA estão ancorados na lacuna que existe na formação de professores no que diz respeito a trabalhar de forma mais ampla sobre as deficiências e transtornos. Desse modo, faz-se necessário repensar os cursos de formação de professores tendo como foco a ampliação da discussão sobre essa temática e o investimento em formações continuadas para professores que já atuam na área da Educação tendo como objetivo favorecer a realização de práticas pedagógicas inclusivas tendo como foco os estudantes com deficiência.

3.3 Práticas pedagógicas inclusivas: como a dimensão da afetividade tem sido integrada?

Neste trabalho tivemos três dimensões que nortearam o desenvolvimento do mesmo: afetividade, TEA e inclusão escolar. Nos tópicos acima, dialogamos com a fala das entrevistadas e buscamos perceber a concepção que as mesmas tinham sobre afetividade e quais dificuldades e desafios são encontrados para a compreensão do transtorno do TEA. Esse percurso foi extremamente necessário para perceber de que forma as profissionais

enxergam essas temáticas e se acreditam que a afetividade é um elemento que favorece o processo de inclusão do estudante autista, acreditamos que a forma que o professor enxerga o sujeito com deficiência vislumbrando suas potencialidades reflete nas suas práticas pedagógicas. Assim, as professoras podem ter uma ação pedagógica mais inclusiva, ou menos inclusiva, e valorizar ou não as potencialidades dos seus alunos.

Neste estudo, como já mencionado anteriormente, buscamos conceber a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, onde todos os alunos independente de deficiências existentes possuam oportunidade de conviverem e aprenderem juntos, de acordo com suas particularidades e potencialidades. Afinal, a conquista do direito à Educação deve possibilitar não só o acesso, mas a permanência e a qualidade de ensino.

Na sequência da entrevista, ainda buscando perceber qual a concepção que as entrevistadas tinham sobre determinada temática, questionei as professoras qual o conceito que elas tinham sobre inclusão e de que forma a inclusão acontece dentro das suas salas. As respostas seguiram a mesma linha de raciocínio, como podemos perceber:

Inclusão é mais do que a palavra incluir, porque inclusão é quando você faz com que aquela criança seja ela do espectro autista ou de um outro transtorno, ele se sinta acolhido realmente pelos profissionais que ali estão e pelo seio social que o recebeu. Fazer com que ele participe da maneira dele, ajudando ele a desenvolver cada vez mais porque incluir não é apenas agregar ele, colocar ele lá e fazer de conta que ele está lá incluído, inclusão vai além que é fazer com que ele participe da maneira dele e ajudando a desenvolver realmente no ambiente escolar. (Professora (A))

“O incluir é você fazer com que a criança participe, você vai favorecer o crescimento dela. O objetivo da turma, por exemplo, de infantil 4 é conhecer letras, nome completo, nessa criança autista o que eu vou favorecer nela não precisa ser igual.

Eu vou favorecer o relacionamento entre crianças, a autonomia, trabalhar com ela esse corpo e incluir ela em atividades junto com o grupo. Ela tem que participar ativamente, ela está apenas dentro de uma sala como telespectadora, ela não está sendo incluída. Incluir é muito mais amplo do que uma palavra, é muito mais amplo do que você colocar dentro de uma escola, colocar dentro de um grupo escolar, dentro de uma sala de aula, é muito mais. (Professora B)

A partir dos discursos das professoras podemos destacar algumas palavras-chaves como: acolhido, desenvolver, agregar, favorecer, crescimento, participar ativamente. De fato, a inclusão não deve promover só o acesso dos alunos ao espaço escolar, mas garantir que esses sejam de fatos bem assistidos nesses espaços e participem de forma ativa, respeitando suas limitações e explorando suas potencialidades. Como afirma Florentino et al. (2006):

A política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino, não se resume apenas ao acesso à matrícula e à permanência

desses alunos no mesmo espaço físico que os demais. É um desafio aos sistemas de ensino para que revejam seus paradigmas e encontrem alternativas educacionais que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas. (p.25)

Após perceber o conceito de inclusão trazido pelas entrevistadas, percebemos que esse conceito não deve ficar apenas na teoria, mas se concretizar através das ações das professoras juntamente com uma equipe multidisciplinar visando favorecer o desenvolvimento desses estudantes. Neste tópico iremos dialogar com os objetivos específicos deste trabalho. Inicialmente, iremos analisar qual a percepção das professoras entrevistadas sobre como a dimensão da afetividade favorece a realização de práticas pedagógicas inclusivas com crianças com diagnóstico de TEA.

De acordo com a professora A:

Cada criança com autismo é um ser único, é um ser único porque crianças com autismo assim como nós sabemos que não tem o desenvolvimento da fala, da linguagem, mas é através de gestos, através de trocas mesmo de objetos que ele tem consigo que a gente sabe que ele gosta dessa classificação de objetos, essa aproximação e essa confiança vai partir a princípio do educador... do mediador que está com ele, a partir do momento que tem esse contato e vai mostrando pra ele a confiança.. que é uma pessoa que faz parte agora da convivência social dele e que ele está ali aberto a ouvir, a dialogar, a troca.. que é muito importante! “

Um dos pontos que ajudou a gente construir tudo isso, com a equipe multidisciplinar, sem dúvidas foi a afetividade, porque aquilo que eu falo se a criança não tem uma confiança na pessoa que está com ela fora do seu seio familiar, ia se tornar mais difícil, ia se tornar difícil.

Nessa fala da professora A podemos observar uma generalização feita no que diz respeito ao afirmar que crianças autistas não têm desenvolvimento da linguagem, sabemos que elas podem apresentar esse comprometimento, mas não é uma regra. Mas ela traz uma contribuição importante ao afirmar que busca perceber quais objetos o indivíduo tem mais afinidade para a partir disso trabalhar com esse estudante, através disso podemos perceber que a professora busca através da afetividade conhecer o seu aluno, estabelecer essa troca afetiva para poder se aproximar ainda mais dele.

O estudo feito por Araújo (1995) e Tognetta e Assis (2006) citado por Ribeiro (2010) afirma que “a sintonia, as relações afetivas e cooperativas, a solidariedade, a tolerância, a demonstração de respeito e de apoio por parte do professor ajudam os alunos a superarem dificuldades escolares.” Com isso, percebemos o quão importante é perceber a dimensão da afetividade como um fator que favorece a realização de práticas inclusivas, levando em

consideração não só a dimensão cognitiva, mas principalmente afetiva, fruto de relações de confiança.

No decorrer da entrevista, questionei as professoras como elas trabalhavam com atividades de interações entre as crianças, buscando favorecer a interação das crianças com típicas e atípicas que em alguns casos podem ter comprometimentos nessa dimensão de socialização. Foi possível identificar nas práticas pedagógicas das professoras a dimensão da afetividade no processo de inclusão escolar. Como podemos observar nestas falas:

Essas atividades são pensadas e elaboradas para que realmente a criança com autismo participe, principalmente atividades de duplas, atividades muitas vezes, a princípio são sozinho, individual, um jogo que você participe sozinho, um jogo que você depois que você participar sozinho, todos os alunos sozinhos, individualmente..

depois a gente vai para trabalhar o mesmo jogo, colocando uma criança para escolher a dupla, escolher.. você quer participar com quem? quem é o colega que você gostaria de participar? qual é a professora? E temos trabalhado dessa forma, muitas brincadeiras, jogos e atividades direcionadas realmente para que haja essa interação. (Professora A)

E as crianças de hoje não são as crianças de antigamente.. as necessidades das crianças de hoje não são as necessidades das crianças de antigamente.. então essa empatia, esses laços afetivos que você estabelece com as famílias e com as crianças vão te ajudar, porque a partir deles que você vai perceber “olha, isso aqui dá certo com a minha criança” “olha isso aqui não dá” e as vezes você tem 4, 5 pacientes ou alunos e quando você vem para uma criança aquele teu material funciona fantasticamente e para outra a criança não demonstra nenhum interesse então veja.. mesmo material, as vezes o mesmo laudo, mas não funciona. Então você precisa ter esse vínculo afetivo para ter essa sensibilidade do que vai dar certo e do que não vai dar certo. (Professora B)

Nessas atividades percebemos que há uma preocupação em ajudar o aluno a se desenvolver, dar possibilidades, lhe deixar à vontade para participar. Nas falas observamos que ambas as professoras pensam na individualidade dos alunos, ao perceber o que funciona com aquela criança e o que não funciona, isso significa que em suas práticas tiveram práticas exitosas e não exitosas, isso permite o olhar da experiência para ver o que dar certo e o que não dar. É de extrema importância o profissional rever sua prática frente aos seus alunos, pois cada ser humano é individualizado.

Finalizando a entrevista, pedi para as professoras contarem alguma experiência marcante com algum recurso que elas utilizaram.

Teve aquele potezinho da calma, que nós colocamos anilina, glitter, colocamos.. eu coloquei para uma criança o potezinho da calma e nós.. não só para ele. foi um trabalho para toda a classe, mas aquela criança se sentiu tão satisfeita, que ele participou também. inclusive cada um tinha os objetos para colocar dentro da água e cada um ia fazer a cor da garrafa pet com líquido, a cor que desejasse.. e depois podia colocar glitter, podia colocar estrelinhas brilhantes.. colocar pedrinhas, o que quisesse.. dentro da garrafa pet, e aí nós iríamos ter um momento de relaxamento com aquele pote da calma... e foi surpreso, porque ele quis escolher e classificar o que ele queria colocar dentro da sua garrafa, a cor que queria o líquido.. a água que a gente colocou a anilina e assim.. foi muito.. e depois ele quis participar, olhar o dos colegas, ver a diferença do dele, e ficou curioso em saber dos outros coleguinhas que estavam ali também. (Professora A)

Tem um material que eu até tenho aqui na sala de sensorial, funciona muito bem na maioria dos casos, tá? O material sensorial, eles precisam muito desse toque, eles são muito concretos, né? Então você precisa ter muita coisa de material concreto, de material sólido, e aí vai funcionar bem legal, na maioria... pode acontecer de não funcionar, tá? Não é receita de bolo e até a receita de bolo de vez em quando o bolo murcha (risos) sola... então... mas teve, teve sim! (Professora B)

Através desses relatos, podemos perceber que as professoras contaram relatos que deram certo, mas enfatizaram que pode não funcionar com a criança, pois ela pode simplesmente não gostar. Com isso, cabe ao professor ter essa sensibilidade de conhecer os seus alunos, ter essa relação de afetividade para desenvolver práticas pedagógicas que de fato sejam inclusivas como essas citadas acima, onde o aluno com TEA interagiu com o material e também com os seus colegas de sala.

Nesta análise, foi possível perceber que as professoras consideram a dimensão da afetividade como um fator que favorece a realização de práticas pedagógicas inclusivas com crianças com diagnóstico de TEA, pois para elas, só a partir da afetividade que se constroem relações de confiança e aproximação com seus alunos para assim pensar práticas que de fato favoreçam esse estudante, pois sem conhecer as particularidades do seu aluno elas não irão conseguir favorecê-lo em nada.

No que diz respeito às práticas pedagógicas percebemos que são de fato pensadas nos alunos, são promovidas atividades de interação com toda a sala respeitando as particularidades das crianças e incluindo-as de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar a compreensão de professoras da Educação Infantil sobre o papel da afetividade no processo de inclusão escolar de crianças com TEA. Tivemos como ponto de partida a perspectiva histórico-cultural elaborada por Vygotsky relacionada a teoria da afetividade elaborada pelo mesmo, esse autor privilegia uma relação sujeito-ambiente, que enfoca as interações sociais, culturais e históricas, ele acredita que afetividade e cognição estabelecem uma relação de indissociabilidade permanente e íntima ao longo da vida das pessoas e que nos formamos na e pelas interações sociais.

Percebemos através dos discursos das entrevistadas que elas acreditam que a construção de vínculos afetivos com as crianças são primordiais para desenvolver a confiança e favorecer a criança no seu desenvolvimento integral, sendo assim, estão direcionadas às perspectivas de Vygotsky ao compreender a importância das interações sociais que o indivíduo estabelece com o meio. Outro ponto importante que surgiu foi a importância da parceria entre família e escola.

Com relação às dificuldades encontradas para compreensão do TEA, ficou evidente que a principal dificuldade encontrada pelas professoras é a falta de formação para lidar com crianças com necessidades especiais, que é uma lacuna que existe na formação inicial e que o professor se desejar fazer um bom trabalho precisa investir em cursos por fora. Uma das professoras durante a entrevista nos afirmou que buscou uma pós-graduação em Neuropsicopedagogia para conhecer mais sobre as deficiências, a fim de realizar um bom trabalho. Com isso, percebemos a importância de se repensar o currículo dos cursos de licenciatura, não só de Pedagogia, mas de todos os cursos, aliás professores de qualquer modalidade de ensino recebem alunos com necessidades especiais. Inclusive, como estudante, no meu curso só tive uma cadeira que tratou de forma muito resumida sobre os transtornos e deficiências.

No diálogo com as professoras sobre as práticas pedagógicas inclusivas, foi possível perceber que ambas estavam empenhadas a pensar o aluno de forma individualizada e de fato promover a inclusão destes respeitando suas particularidades, deixando-os à vontade para realizar as atividades e buscando “sentir” esse aluno, desenvolver confiança e afetividade para conseguir incluí-lo de fato. A partir disso percebemos que na visão das professoras, no processo de inclusão escolar de crianças com diagnóstico de TEA a afetividade é um elemento que favorece esse processo, pois elas acreditam que a partir da afetividade o aluno consegue confiar e ter segurança para lidar com esse novo indivíduo, o professor, que está entrando na sua vida, ao ter essa nova pessoa como referência, o aluno de fato se sentirá incluído. Mas sabemos que não é somente o professor que deve participar desse processo de inclusão, mas a família e todas as pessoas que estão presentes na escola, principalmente os colegas de sala que devem se sensibilizar e aprender com a diversidade.

A partir do que foi apresentado, entendemos que a pesquisa conseguiu alcançar tanto o objetivo geral que buscou investigar a compreensão de professoras da Educação Infantil sobre o papel da afetividade no processo de inclusão escolar de crianças com TEA, onde percebemos que as professoras tinham a concepção de que a dimensão da afetividade é imprescindível para a realização de práticas pedagógicas que de fato sejam inclusivas e para que esse aluno se sinta de fato incluído.

Tantos os objetivos específicos que buscou analisar e qual a percepção de professoras da Educação Infantil sobre como a dimensão da afetividade favorece a realização de práticas pedagógicas inclusivas com crianças com diagnóstico de TEA e identificar se há e quais práticas pedagógicas favorecem a inclusão escolar de crianças com o diagnóstico de TEA e se a dimensão da afetividade estão presentes em tais práticas, percebemos através das falas das entrevistadas que elas promovem atividades inclusivas pensadas nas particularidades de cada aluno, tendo a afetividade como ponte para conhecer melhor o seu aluno e seus gostos, para assim conseguir trabalhar de modo que favoreçam o seu desenvolvimento integral.

Destacamos a importância da continuidade da pesquisa, promovendo o avanço nas questões referentes a afetividade, a inclusão escolar e ao TEA e principalmente para o repensar do fazer docente a partir de práticas inclusivas que contribuam para o desenvolvimento dos alunos com deficiências. Essa temática também deve ser fruto de debates na formação de professores, principalmente refletindo sobre a lacuna que existenos currículos de formação no que se refere às particularidades das deficiências e transtornos.

Um ponto importante para ressaltar foi o efeito da pandemia para a construção deste trabalho, onde inicialmente seria realizada uma observação das práticas pedagógicas das professoras e entrevista presencial com as mesmas, mas devido às circunstâncias de ordem sanitária de isolamento social e com isso o fechamento das escolas, ficou inviável a pesquisa ser realizada dessa forma. Com isso, foram feitas adaptações e uma das entrevistas aconteceu de forma remota e outra de forma presencial e não conseguimos realizar as observações, de qualquer forma, conseguimos mudar o rumo e traçar outros objetivos para o trabalho e alcançamos o resultado esperado.

Enfim, a pesquisa conseguiu contribuir de forma efetiva em minha formação como Pedagoga, pois pude refletir qual profissional quero ser, valorizando não só a dimensão cognitiva dos meus alunos, mas principalmente a dimensão afetiva que pode impactar diretamente a inclusão destes em minha sala de aula, sejam pessoas com deficiência ou não. Pois como sabemos, cada ser humano é individual e possui suas particularidades, com isso, devemos buscar entender esse ser humano em sua totalidade. Também foi marcante perceber que uma inquietação minha em uma experiência de estágio se tornou em uma pesquisa tão rica e me trouxe tantas contribuições.

REFERÊNCIAS

ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. In: FRITH, U. (Org.). **Autism and Asperger Syndrome**. Cambridge: Cambridge University, 1991. (Originalmente publicado em 1944)

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

CARON, Ana Paula Freiberger; CARON, Antoninho; FARIA, José Henrique de. **Relação de confiança entre aluno e professor na aprendizagem**. **PsicoFAE**, Curitiba, v.2, n.2, p. 27-34, 2013.

CARDOSO, Lorena Tamillys Silva. A afetividade na relação professor e aluno com TEA na educação infantil The affectivity in teacher and student relationship with ASD in early childhood education. **Revista Caparaó**, V.1, N. 2, e9, p.1-17, março/maio, 2019.

COELHO, Luana.; PISONI, Silene. **Vygotsky: sua teoria e a influência na Educação**. Revista e-Ped - FACOS/CNEC Osório. Vol. 2, Nº 1, p. 144-152, ago, 2012.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 7 Ed. Rio de Janeiro. Editora Wak, 2017.

DELFRATE, Christiane de Bastos.; SANTANA, Ana Paula de Oliveira.; MASSI, Giselle de Athaide. **A aquisição de linguagem na criança com Autismo: Um estudo de caso**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.14, n.2, p.321-331, abr./jun. 2009.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo**. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p. 139-154, março/2002

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura; MENEZES, Helena Cristina Soares; FERNANDES, George Pimentel. Transtorno do Espectro do Autismo: Considerações sobre o diagnóstico. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, Outubro/2019, vol. 13, n.47, p. 234-251. ISSN: 1981-1179.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa** / Uwe Flick ; tradução Joice Elias Costa. - 3. ed. - Porto Alegre: Artmed. 405 p. 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, Davi. (org). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo, Summus, 2006. p.161-181.

KANNER, L. **Affective disturbances of affective contact**. The nervous Chil, 2, 1943.

MORAES, Matheus Henrique Barros. Percepções sobre a educação infantil: perspectiva da educação inclusiva no início da escolarização. **Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.8, n.7, p. 48927- 48944, jul., 2022**

NETO, Giuseppe Bruno. **Uma breve visão sobre a afetividade nas teorias de Wallon, Vygotsky e Piaget**. 2012. 29f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

ORLANDI, Eni Puccinelli. 1942. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Eni P Orlandi - Campinas, SP. Pontes, 6º edição, 2005.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**. Campinas, p.403-412, jul-set, 2010.

Rocha, D., & Deusdará, B. (2005). Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea: Estudos Neolatinos*, 7(2). <https://doi.org/10.1590/S1517-106X2005000200010>

RODRIGUES, Alessandra Maria; PAZ, Cláudia Terra do Nascimento. A relevância da afetividade para a inclusão de alunos autistas na Educação Infantil. **Revista Iniciação & Formação Docente**. v. 7, n.3, p. 641-651, 2020. ISSN: 2359-1069

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo de. **A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão**. Interritórios Revista de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL, V.3, N.5, 2017.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do Ideau**, Rio Grande do Sul, v. 5, nº12, p. 1-13, dez, 2010.

ROSA, Maiandra Pavanello da; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Classes especiais: fatores que contribuem para a sua permanência em tempos de Inclusão Escolar. **38º Reunião Nacional da ANPEd GT15 - Educação Especial - Trabalho 1046**. São Luís - MA, p. 1-16, out, 2017.

SANTOS, Vanessa Nicolau Freitas dos. **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. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades - PPGECI, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. **Cad. Cat. Ens. Fís.**, v. 16, n. 2, p. 180-194, ago, 1999.

SILVA, Adilson Florentino da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**/ elaboração Adilson Florentino da Silva, Ana de Lourdes Barbosa de Castro, Maria Cristina Mello Castelo Branco. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, Cleonice Aparecida da; SILVA, Rosimeri Arruda; ASFORA, Rafaela. **Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**. 2015.

SOUSA, Ana Paula de; FILHO, Mário José. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, São Paulo, n.º 44/7. ISSN: 1861-5653, p. 1-8, jan, 2008.

SOUSA, N. R. de.; RAMOS, S. F.; SOUSA, N. S. F. de.; **A Afetividade e sua influência no processo da aprendizagem nas crianças**. Rev. Expr. Catól.; v.7, n.2; Jul - Dez; 2018; ISSN: 2357-8483.

SOUZA, Renata Ferreira de; NUNES, Débora Regina de Paula. Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações. **Revista Educação Especial**, vol. 32, pp. 1-17, 2019.

OBADIA, Sheyla Alves. Desvendando o Autismo e a Educação. **Estação Científica (UNIFAP)** Macapá, v. 6, n.2, p. 33-41, maio/ago. 2016.

PESSOA, Ivani Chagas. **Afetividade na relação docente-dicante na Educação Infantil**. 2018. 47 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a Formação Docente. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v. 22, n.4, p. 527-542, Out-Dez., 2016.

WALLON, Henry (1973/1975). A Psicologia genética. Trad Ana Ra. In. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa (coletânea)

APÊNDICES

APÊNDICE 01- Perguntas da Entrevista

Dados de Identificação:

- Nome:
- Tempo de Trabalho:
- Formação:
- Instituição que trabalha:

Questões referentes à concepção de Afetividade, Autismo e Inclusão

- 1) A partir de suas experiências, quais contribuições a afetividade traz nas relações diárias com seus alunos?
- 2) A afetividade favorece a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista? De que maneira?
- 3) O que mais gera dificuldades na compreensão do Transtorno do Espectro Autista?
- 4) Qual o seu conceito sobre inclusão?
- 5) Como a inclusão ocorre dentro da sua sala de aula? O que você faz nesta direção?
- 6) Qual projeto político pedagógico da escola é voltado para a inclusão?
- 7) Você acredita que os alunos com TEA estabelecem trocas afetivas com seus professores e/ou estagiários da turma? De que modo você acredita que isso favorece o seu desenvolvimento?

Questões referentes às práticas pedagógicas

- 1) Você já teve alunos autistas em sala de aula? Comente um relato marcante sobre trajetória escolar desenvolvida por esse aluno no ano letivo.
- 2) Você trabalha atividades de interação entre crianças atípicas e típicas dentro da sala de aula? Como se dão estas atividades?
- 3) Através de quais critérios você faz a adaptação das atividades para o seu aluno autista? Você faz algum Planejamento Educacional Individualizado (PEI)?
- 4) Como a escola trabalha a formação continuada para preparar melhor você para lidar com a criança com TEA?
- 5) Em algum momento da sua trajetória, você utilizou algum recurso didático que o seu aluno interagiu de forma positiva com o mesmo? Conte a experiência.

ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Entrevista Online)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr.^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada Afetividade e Inclusão Escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: o que dizem as professoras?, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal investigar a compreensão de professoras da Educação Infantil sobre a relação entre afetividade e o processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

e será realizada por Milena Cabral Oliveira,

estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de Entrevista semi-estruturada com utilização dos recursos do Google Meet com utilização de do Gravador de áudio a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Anexo B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Entrevista presencial)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada Afetividade e Inclusão Escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: o que dizem as professoras?, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal investigar a compreensão de professoras da Educação Infantil sobre a relação entre afetividade e o processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

e será realizada por Milena Cabral Oliveira,

estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de Entrevista semi-estruturada feita de forma presencial com utilização de recurso do Gravador de áudio, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico