

A AFETIVIDADE DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Ana Paula Correia¹

Gabriele Stein Ferreira Ferrari²

Jean Michel da Silva³

Giullia Rinaldi⁴

RESUMO

O presente trabalho aborda um breve referencial teórico de como a afetividade docente influencia no processo de aprendizagem de um estudante com o Transtorno do Espectro Autista. Foi elaborado um questionário para que professores do ensino fundamental (anos iniciais) que trabalham com esses estudantes demonstrassem através das respostas como é o dia a dia dentro da sala de aula. Verificou-se que o docente tem uma relação de suma importância quando se trata de afetividade e de vínculo, no que se refere ao desenvolvimento de aprendizagem do estudante autista na escola em todos os seus aspectos (cognitivos, afetivos e sociais). Diante dos resultados foi notório que trabalhar com estudantes que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige do profissional uma concepção e uma formação mais específica, que possibilite conhecer as particularidades do transtorno.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Afetividade. Ensino. Aprendizagem.

¹ Graduada em Enfermagem. Aluna do 8º período do curso de Pedagogia da FAE Centro Universitário. *E-mail*: ana.paula.correia@mail.fae.edu

² Técnica em Magistério. Aluna do 8º período do curso de Pedagogia da FAE Centro Universitário. *E-mail*: gabriele.ferrari@mail.fae.edu

³ Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas. Aluno do 8º período do curso de Pedagogia da FAE Centro Universitário. *E-mail*: jean.silva@mail.fae.edu

⁴ Orientadora da pesquisa. Mestra em Tecnologia em Saúde. Especialista em Psicopedagogia. Professora da FAE Centro Universitário. *E-mail*: giullia.rinaldi@fae.edu

INTRODUÇÃO

Incluir. Este é um dos grandes desafios da educação. Perceber o outro como um sujeito em processo de aprendizagem, considerando seus aspectos biológicos, cognitivos, comportamentais e emocionais para que de fato a aprendizagem seja efetiva. De acordo com Bronfenbrenner e Morris (2006), o ser humano se desenvolve no decorrer dos seus processos de interações entre um organismo humano biopsicológico ativo, e as pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente de convívio. Diante disso, entende-se que duas pessoas em constante desenvolvimento podem ter os mesmos atributos de recursos, porém suas trajetórias para alcançar determinado objetivo podem ser diferentes.

Aliado a este conceito de inclusão, encontra-se o de afetividade, fundamental de ser relacionado dentro deste contexto. Afetar relaciona-se àquilo que “afeta” o indivíduo, positiva ou negativamente. Ao direcionar o olhar para a inclusão, e no caso do autismo especificamente, vê-se um grande desafio. A escola deve garantir o acesso à educação e a permanência de qualidade aos estudantes. Na construção do conceito de uma escola de qualidades é importante criar uma relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado, incluindo as condições históricas, territoriais, culturais e classe ou grupo social dos estudantes, apresenta Silva (2008).

As considerações citadas são pertinentes para compreender a noção de qualidade como um objeto de construção social, neste sentido dos estudantes com TEA. Nesta questão o autismo se define por alterações que são apresentadas desde idades precoces, se caracterizando por desvios qualitativos na comunicação, interação social e no uso da imaginação, definição está citada por Mello (2008, p.16).

Pesquisas têm apontado um número crescente de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula. De acordo com o artigo “Diagnóstico precoce do autismo: dificuldades e importância” (SANTOS, 2015), os diagnósticos de criança é de 62/10.000, esse fato sendo explicado pela expansão dos critérios e redução da idade no diagnóstico aos serviços de saúde.

A Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida popularmente como “Lei Berenice Piana”, versa sobre o direito da pessoa com autismo o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, garantindo o acesso à educação, à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência social e à assistência social (BRASIL, 2012).

Além da questão legal, é importante para uma real inclusão, analisar como se dá a relação entre professor e estudantes em um ambiente de sala de aula, compreendendo-se a importância de um processo significativo e, para isso, é importante pensar-se na própria afetividade, algo essencial neste processo, pois a interação entre o estudante e professor afeta ambos e o meio das práticas realizada, referenciado por Wallon (1981, apud MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p.26).

Ao observar-se o descrito acima, entende-se de fundamental importância esta pesquisa, no intuito de se encontrar possíveis respostas para o seguinte problema: a afetividade docente é um fator importante para a aprendizagem da criança com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para auxiliar os pesquisadores nesta tarefa, este estudo percorrerá três objetivos específicos que pontuam eixos fundamentais na compreensão desta pergunta: avaliar as principais causas das dificuldades das crianças que estão em um quadro de TEA, e verificar a percepção docente relativa à afetividade no processo de ensino e aprendizagem destas crianças.

Este estudo apresenta, ainda, um breve referencial teórico já levantado a respeito destas temáticas elencadas investigando como a afetividade influencia no processo de aprendizagem, e com a problematização de como a afetividade docente impacta na aprendizagem da criança com TEA, seguido pela metodologia a ser aplicada na pesquisa com apresentação de instrumento de coleta de dados e conclusão da análise.

1 REVISÃO DA LITERATURA

1.1 CONCEPÇÕES, TERMINOLOGIA E PRINCIPAIS CAUSAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DO PÚBLICO COM TEA DO ENSINO FUNDAMENTAL

O trabalho com os estudantes que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige do profissional uma concepção e uma formação que o possibilite conhecer seu estudante adentro do processo de aprendizagem. De certa forma, é primordial que o docente seja guiado a formações e cursos, que irão direcioná-lo em estratégias de ensino para esses alunos em específico, incluindo-os e assim a aprendizagem ocorrendo de forma efetiva. Segundo Prieto (2006), cabe aos sistemas de ensino o compromisso com a formação continuada do professor a fim de garantir a qualidade de ensino por meio de novas práticas pedagógicas que possam atender às características específicas dos alunos com TEA.

Esse compromisso, contribui com a ampliação do conhecimento nas práticas dos professores guiando-os a proporcionar a inclusão além de um aprendizado de qualidade que irá oferecer a seus estudantes em sala de aula.

Segundo Menezes (2013), existem diversas formas de comportamento autista dentro de um determinado espectro; pode-se citar alguns como a dificuldade de se expressar diante ações ou situações prazerosas, de interesse pessoal ou, até mesmo relatar os objetivos de uma determinada situação, e apresentam muita dificuldade quando mudam suas rotinas. Quando se analisam essas e outras concepções, conclui-se que há necessidade de estratégias diferenciadas para que sua aprendizagem seja alcançada, além de ambientes estruturados e organizados.

O artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, garante esse direito assim como: “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. §3º Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado [...]” (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, se vê a necessidade de que os professores consigam compreender e conhecer seu estudante, para que o desenvolvimento da aprendizagem seja promovido com paciência, dedicação e afeto. Reforça-se a importância de planejar e adaptar as aulas e também buscar conhecer o estudante em suas particularidades para promover sua comunicação e aprendizado por meio da interação e afetividade com os colegas, professores e também com o ambiente escolar.

De acordo com Gómez e Terán (2014), a relação da terminologia do autismo traz algumas características clínicas como a presença de seis a doze déficits envolvendo domínios de comportamento como na sociabilidade, empatia, capacidade de compreensão ou percepção dos sentimentos do outro, na linguagem comunicativa e imaginação e também no comportamento e flexibilidade cognitiva que se destacam antes dos 3 anos de vida.

A história do autismo, tem grandes evoluções desde o conceito até as diversas formas que pode manifestar-se em diferentes indivíduos e que muitas vezes é confundido com outros transtornos.

Leo Kanner (1943) definiu após discussões e formulações teóricas sobre o que hoje é conhecido como autismo. Após a pesquisa da terminologia, que para o autor o termo foi utilizado para definir indivíduos com distúrbio do contato afetivo, isentos de linguagem e incapazes de efetuar trocas socioafetivas com o outro, estando reclusos em seu próprio mundo interno. O autor valorizou um segmento das impossibilidades de linguagem, comunicação e o mesmo de estabelecer contatos afetivos. Ao destacar os aspectos da fala, passou a despovoar e esvaziar a interioridade dos sujeitos, isolando-os

do mundo externo. Entretanto, na prática junto com os pacientes autismo, percebeu-se envolvido em contradições, que traz tal alegação:

O vocabulário incrível das crianças que adquiriram a linguagem, a excelente memória para acontecimentos ocorridos há vários anos, a fenomenal capacidade de decorar poemas e nomes e lembrar-se precisamente de sequências e esquemas complexos, testemunham uma boa inteligência no sentido comumente aceito deste termo (KANNER, 1943, p. 247-248).

Concluindo a terminologia do autor em 1946, quando cita que não se pode afirmar a ausência da linguagem, tendo em vista a capacidade criadora destas crianças, mas que as construções linguísticas só fazem sentido dentro de um contexto, é possível refletir que existe uma grande dificuldade de aprendizagem do público com TEA, que tem como principal causa a dificuldade em se expressar corretamente. Segundo Nunes (2008, p. 4), as crianças com autismo que participarem de programas específicos para o desenvolvimento das habilidades, poderão ter mudanças positivas de linguagem, interação social e aprendizagem. Ou seja, dentro no ambiente escolar deve-se criar estratégias para que esses estudantes consigam desenvolver suas capacidades e interagir com o outro. É importante que a escola e a família estejam em sintonia no atendimento e acolhimento para o desenvolvimento dos estudantes.

De acordo com Mello (2007), é possível que nas escolas existam casos não diagnosticados de crianças com autismo, que devido as suas dificuldades e diferenças são rotuladas de indisciplinadas, desorganizadas, sem limites, lentas etc. O professor deve estar atento ao comportamento dos estudantes, caso note algo diferente deve levar a situação até a coordenação da escola para que com os pais encaminhe a criança para um especialista. A escola deve cumprir seu papel na investigação diagnóstica, pois é o primeiro lugar fora de seu ambiente familiar que a criança frequenta.

1.2 AFETIVIDADE, NEUROEDUCAÇÃO E EMOÇÕES DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Acompanha-se tempos de intensas mudanças. Tempos de rupturas de paradigmas e crise global que afeta a milhares de pessoas e envolvem diversas leituras de um contexto de incertezas. A sociedade contemporânea, diferente de outros momentos em que a racionalidade bastava para solucionar os conflitos das mais diversas ordens envolvendo ao homem, já não oferece respostas prontas, ou caminhos seguros, por onde a humanidade possa caminhar tranquilamente em busca de seu próprio desenvolvimento enquanto sociedade global. Vive-se a complexidade em sua mais pura liquidez.

Observa-se um tempo vivo e plural de discussão e de buscas no qual diálogo a respeito de determinados assuntos se faz essencial para que se possam encontrar respostas aos dilemas de nosso tempo, e dentre eles estão os supostos conflitos entre uma educação conteudista, com enfoque no conteúdo sistematizado e organizado pela ciência, e a formação integral, levando em consideração, além dos aspectos cognitivos, os aspectos sociais, espirituais e afetivos.

Ao identificar a escola enquanto instituição e seu papel na formação do cidadão, entende-se que buscar uma agenda reflexiva, com o intuito de se “humanizar” as relações com vistas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais é fundamental. Para um maior aprofundamento desta temática, faz-se importante trazer alguns pontos relativos à afetividade (WALLON, 1954; 1981; 1995; 2007; VYGOTSKY, 2003; PIAGET, 1993), à neurociência (GUERRA, 2011; RELVAS, 2009; DOMINGUES, 2007; CONSENZA; GUERRA, 2011), e às emoções dos docentes frente ao processo de inclusão escolar e prática pedagógica (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

A partir dos conceitos apresentados, uma das primeiras reflexões necessárias encontra-se na adequada compreensão do conceito de afetividade, que ilumina a questão a questão da aprendizagem olhando para o ser humano de maneira holística.

Grandes expoentes em relação a este tema, como Piaget (1993), Vygotsky (2003) e Wallon (1981) apresentam algumas perspectivas importantes sobre como a afetividade e as emoções influenciam no aprendizado e no desenvolvimento infantil. Vygotsky (2003), apresenta em seus estudos o processo de socialização como fundamental para o desenvolvimento a partir de um ponto de vista histórico; Piaget (1993) reflete sobre a afetividade e a socialização, mas sem se descuidar em seus estudos do ponto de vista da cognição – que para ele é central, mas que depende do que chamou de “investimento afetivo” e as trocas constantes com o meio. Já para Wallon (1981; 2007), a afetividade seria, efetivamente, o fio condutor para todo processo de aprendizagem.

A teoria walloniana apresenta muitas contribuições para que se compreenda a relação professor/estudante; além disso, situa a escola como a instituição fundamental na qual se desenvolve os sujeitos. Para o autor, “a noção de domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa” (WALLON, 2007, p. 117). Para se pensar em afetividade e a sua importância para a aprendizagem é fundamental a leitura e a discussão sobre alguns levantamentos teóricos trazidos pelo autor.

A vida afetiva constrói-se considerando-se um intenso processo de sensibilização. Para o autor, a criança, muito precocemente, sente-se atraída pelas pessoas que a rodeiam, tornando-se sensível aos indícios da disponibilidade do outro em relação a si própria (WALLON, 1954).

Wallon (1995) organizou o desenvolvimento humano em estágios, nos quais a criança estabelece diferentes formas de interação com o meio humano e físico. Em cada fase, os aspectos afetivos e cognitivos encontram-se em profundo entrelaçamento.

O primeiro conceito é o de alternância e preponderância funcionais, que se referem justamente à predominância alternada da afetividade e da cognição nas diferentes fases do desenvolvimento. Em cada fase funcional, há certa dominância de um sobre o outro e que quando a afetividade prepondera sobre a dimensão cognitiva, o indivíduo torna-se voltado para construção de seu eu (num momento de dentro para fora). Quando ocorre o contrário, ou seja, a cognição prepondera sobre a afetividade, há uma força que direciona o movimento “para fora”, pela busca de conhecimento do mundo.

A partir da leitura de Wallon, torna-se possível compreender que o desenvolvimento de um ser humano não acontece de maneira linear e contínua, no entanto, torna-se possível se perceber os movimentos que implicam na integração, conflitos e alternâncias dos citados conjuntos funcionais. No que se refere à afetividade e cognição, esses conjuntos revezam-se, em termos de prevalência, ao longo dos estágios de desenvolvimento. Nos estágios impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência, no qual há uma preponderância de um movimento voltado para si mesmo, existe uma prevalência do conjunto funcional afetivo, enquanto no sensório-motor e projetivo e categorial (nos quais se percebe que os movimentos se dá para fora, buscando o conhecimento do outro) predomina-se o conjunto funcional cognitivo.

Um ponto fundamental, ainda, na teoria de Wallon, diz respeito à integração; a percepção do sujeito como um todo, identificando a cognição e a afetividade como fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (MAHONEY, 2008, p.15).

A partir das contribuições dos autores citados, e olhando para o contexto atual e para o desenvolvimento científico, percebem-se inúmeras descobertas sobre como a criança aprende, percebe-se o desenvolvimento de uma área importante de estudos e pesquisas conhecido como neurociência. Articulando esta ao campo da educação,

tem-se a chamada neuroeducação (RELVAS, 2010), no qual a aprendizagem conquista novas perspectivas em razão dos diversos avanços tecnológicos, sem deixar de lado os aspectos emocionais e afetivos. Estes avanços possuem estreita relação com as diversas técnicas utilizadas para compreensão do cérebro humano, que permite visualizar quais são as regiões ativadas a partir do encaminhamento de determinadas atividades – o que antes era apenas dedutível, torna-se visível. Ainda segundo a autora (2011) a neurociência, possibilita, assim, pensar em diversas estratégias pedagógicas, tendo como base as evidências sobre o estudo do cérebro humano, possibilitando adaptar planejamentos de ensino, métodos e técnicas didáticas, estrutura física da escola, dentre outras.

A partir da ótica na neuroeducação, e aproximando o conteúdo à temática deste trabalho, tem-se, também, as descobertas da ciência em relação às emoções e sentimentos como indispensáveis ao processo de aprendizagem. De acordo com Domingues (2007), as emoções proporcionam a passagem de uma informação da memória de curto prazo para uma de longo prazo, o que possibilita uma aprendizagem real e significativa dos conhecimentos.

A autora (2007) pontua, ainda que pesquisas em neuroeducação têm demonstrado o quanto o “clima emocional apropriado” no ambiente escolar é fundamental para o processo de aprendizagem; para ela, nossos aprendizados (enquanto seres humanos) são influenciados por fatores afetivos que, a depender da carga emocional e um professor em relação a um aluno, o conteúdo será melhor ou pior assimilado.

Trazendo esta discussão sobre o ponto de vista das emoções docentes, o de como o professor “afeta” seu aluno, especialmente no contexto do processo de inclusão escolar (FARIA; CAMARGO, 2018; REIS; PRATA; SOARES, 2017), faz-se necessária algumas reflexões importantes.

Segundo Faria e Camargo (2018), muitas vezes os aspectos emocionais dos professores são colocados em segundo plano, sendo privilegiado apenas os fatores cognitivos do mesmo, no entanto há que se considerar a importância destas emoções no dia a dia da prática pedagógica.

A afetividade, para Mahoney e Almeida (2005), pode ser produtiva tanto para o professor quanto para o aluno. Segundo os autores, considerar o fator emoção é de extrema importância, tendo em vista que sentimentos positivos e uma relação amistosa proporcionam uma aprendizagem mais significativa. Estas relações, de acordo com Del Prette, Paiva e Del Prette (2005) são balizadas e mediadas por crenças, sentimentos, motivações e habilidades e todas estas variáveis influenciariam no desenvolvimento do aluno (em seus aspectos cognitivos e emocionais). Para os autores, é importante

compreender que educar vai além de transmitir o conhecimento cientificamente produzido; educar estaria relacionado, também, às dinâmicas desenvolvidas na orientação, promoção e mediação das capacidades, tanto intelectuais, quanto socioemocionais dos alunos.

Desta forma, segundo Mahoney e Almeida (2005), quando o professor passa a considerar os aspectos relativos à afetividade (emoção, sentimento, paixão) há o desenvolvimento de maior confiança no aluno, fazendo com que este sintam-se integrado e pleno para seu desenvolvimento social. Além disso, por meio da afetividade, com sentimentos e posturas positivas, entende-se, a partir da leitura dos autores, que esta postura influencia a motivação e os interesses dos alunos para aprender – há, assim, um processo de confiança e respeito mútuo que possibilita uma prática pedagógica humanizada com vistas ao desenvolvimento integral do sujeito.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa questionou o papel da afetividade docente no processo de ensino e aprendizagem da criança com transtorno do Espectro Autista (TEA) do Ensino Fundamental (anos iniciais), sendo da abordagem qualitativa, tendo como objetivo a pesquisa descritiva e como procedimento a pesquisa bibliográfica e de campo (GIL, 2002).

3 DESENVOLVIMENTO: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente análise de dados contou com as respostas de 17 professores que atualmente possuem estudante com TEA em sua sala de aula. Na primeira parte da análise, buscou-se conhecer um pouco dos profissionais com o tempo de docência e sua formação. A primeira e a segunda questão demonstram que 70,6% têm mais de 10 anos de formação e docência no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Já nas outras, relacionadas à formação em Educação Especial (inclusiva), 52,9% possui e 47,1% não possui a mesma. Pode-se verificar a necessidade de um profissional com formação focada no estudante. A realidade encontrar nas diferentes instituições é que infelizmente nos dias de hoje, nem todos os professores que atuam com a educação inclusiva possuem a especialização. Acredita-se que os mesmos encontram muitos desafios na sala de aula.

Freire (2001, p. 64) cita que na “inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. Ou seja, mostra-nos que a realidade

é diferente para todos que atuam nas instituições, principalmente para o professor que deve buscar conscientizar de que a formação é permanente no seu cotidiano. Os professores precisam repensar sempre sobre sua prática com os estudantes da Educação Especial (inclusiva), utilizando de experiências passadas para replanejar sempre que necessários, buscando formar uma consciência crítica na sua responsabilidade pelo desenvolvimento de aprendizagem dos seus estudantes, sabendo que a inclusão só ocorre de fato quando houver aprendizagem significativa, prazerosa e eficaz.

De acordo com a pergunta estabelecida sobre os cursos realizados na área em questão, os indicativos apontam que 47,1% dos professores às vezes realizam cursos específicos, entretanto a questão relacionada a sentir-se preparado devido sua experiência em sala de aula, e referente a este aspecto observa-se que 35,3% dos entrevistados relatam que “sempre” estão preparados, todavia 35,3% dos mesmos, relatam que às vezes se sentem preparados para trabalhar com os alunos que apresentam TEA, isto é, Transtorno Espectro Autista. Destaca-se que a realização de cursos específicos está diretamente relacionada com a experiência em sala, isto é, quanto mais estudar sobre o tema, maior será seu desenvolvimento, e mais fácil se torna a tomada de decisão diante de uma dificuldade que possa surgir.

A formação continuada não deve se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação (SAVIANI, 2001).

Sendo assim a formação dos professores deve ser orientada por uma teoria, sem desconsiderar a importância da prática, se faz necessário ressaltar a teoria não só para uma reflexão sobre novas possibilidades ao acesso do conhecimento, como para uma análise da própria prática.

Em seguida uma outra pergunta foi proposta, referindo-se à os professores se sentirem preparados mediante a estrutura da escola onde atuam, pode-se verificar que 47,1% dos entrevistados afirmam que, “sempre” se sentem preparados. Outro fator em pauta referente a sentir-se preparado pelo suporte de profissionais da saúde dos quais atuam dentro do âmbito escolar, 47,1% responderam que “sempre” se sentem preparados pelo suporte que é oferecido. No que concerne sobre se sentir preparado pelo apoio da coordenação/gestão, 47,1% dos entrevistados responderam que quase sempre estão preparados com o auxílio da gestão. A partir destes dados observa-se que a interação entre coordenação, profissionais de saúde e os professores faz-se necessário, assim podendo alcançar os objetivos que são propostos aos estudantes visando uma educação de qualidade.

Com relação às estratégias metodológicas para atuar junto aos estudantes com TEA, perguntou-se ao professor se o mesmo faz um planejamento que seja objetivo, coerente e estruturado. 88,2% dos entrevistados responderam que “sempre” procuram fazer um planejamento com esses requisitos. Adiante, são questionados sobre selecionar estratégias diferentes para trabalhar com o centro de interesse do estudante, ampliando suas habilidades em projetos e pesquisas, 47,1% responderam que às vezes utilizam de algum tipo de estratégia diferente, e referente ao planejamento de atividades visando contextualizar temas e assuntos de acordo com o cotidiano dos estudantes, 58,8% responderam que “sempre” buscam estabelecer atividades envolvendo o dia a dia. Referente a utilização de recursos variados que permitem ao estudante analisar situações procurando soluções práticas e criativas, 52,9% dos participantes relataram que “sempre” utilizam algum tipo de recurso. Em vista disso, estudantes conseguem aprimorar seus conhecimentos. Já o fator questionado referente a utilizar a escuta como base para reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes, 82,4% dos profissionais responderam que sempre separam um momento para a escuta.

O ato de escutar em uma sala de aula, é dar vez e voz aos alunos que se encontram no processo de ensino-aprendizagem, caracterizando assim, uma escuta sensível. Também propicia o desenvolvimento integral do sujeito através de uma relação recíproca, isto é, o reconhecimento do outro a partir de si mesmo. Consoante ao que defendem as autoras Serqueira e Souza (2011, p. 17).

O escutar pode ser definido como a sensibilidade de estar atento ao que é dito, ao que é expresso através de gestos e palavras, ações e emoções. O conceito encontra-se relacionado ao ouvir com atenção, o que infelizmente está distanciado da realidade de alguns professores.

Na segunda parte da análise dos resultados está a análise da questão discursiva apresentada aos docentes por meio do formulário. As respostas foram avaliadas a partir da análise do discurso que segundo Deusdará e Rocha (2005, p.321), possibilita ao pesquisador “analisar em que perspectivas a relação social de poder no plano discursivo se constrói”, além de permitir se averiguar a materialidade do discurso.

A partir da ponderação das respostas, chegou-se a cinco diferentes categorias de análise, a saber: 1) afetividade; 2) vínculo; 3) relação professor x estudante; 4) estratégias pedagógicas/metodológicas e 5) aprendizagem. As mesmas foram examinadas e apresentadas nos parágrafos abaixo.

O primeiro item de análise trata-se da afetividade. A partir da leitura das respostas dos docentes, percebeu-se a importância que observam no que se concerne à afetividade docente no processo de ensino e aprendizagem junto a criança com TEA. Há o reconhecimento da necessidade de uma relação próxima ao aluno, colocando-se com uma postura de respeito e colaboração junto a este estudante. Esta fala, vai de encontro ao abordado por Vygotsky (2003), Piaget (1993) e Wallon (1981;2007), no qual a afetividade e o processo de socialização para ambos se tornam fios condutores para o processo de aprendizagem.

Ainda muito próximo desta categoria de análise, encontra-se a própria percepção do vínculo, apresentada nas respostas dos docentes, que ratificam a perspectiva de que por meio dele o trabalho junto à criança com TEA torna-se muito mais eficaz. Esta importância do vínculo fica evidente também em Wallon (1954), quando este nos apresenta a construção da vida afetiva como um processo intenso de sensibilização – a criança sente-se atraída pelas pessoas que a rodeiam e tornam-se disponíveis à aprendizagem a partir da própria disponibilidade do outro (vínculo).

A terceira categoria de análise elencada trata-se da relação *professor x aluno*, que, de certa forma, apareceu nas respostas dos docentes e fez uma outra aproximação com as já citadas (afetividade e vínculo). Para os respondentes, esta relação é indispensável para que ocorra processo de aprendizagem; é possível ainda, inferir, que é desta aproximação que se materializa a afetividade em sala de aula. Corroborando com esta informação, pode-se citar Domingues (2007) que relaciona a própria neuroeducação ao processo de aprendizagem, no qual coloca que os seres humanos são profundamente influenciados por fatores afetivos que a depender da carga emocional de um professor em relação a um estudante, o conteúdo será melhor ou pior assimilado.

A quarta categoria de análise trata-se das questões pedagógicas e metodológicas que se referem às estratégias utilizadas pelos docentes em sala de aula. Para os respondentes, há uma necessidade de estratégias diferenciadas, além de um planejamento específico e adaptado, além de um plano individualizado que garanta a aprendizagem desse estudante.

A última categoria a ser analisada, e que se relaciona com a anterior, é a aprendizagem efetiva deste estudante. Para os docentes, esta relação mais próxima junto à criança, aliada às diferentes estratégias específicas no que se refere ao ensino do autista, possibilita que o mesmo adquira o conhecimento. Isto é apresentado em Wallon (1995) que demonstra o desenvolvimento humano em estágios, nos quais a

criança estabelece diferentes formas de interação com o meio humano e físico. Em cada fase, os aspectos afetivos e cognitivos encontram-se em profundo entrelaçamento.

A partir da coleta dos dados apresentados, verificou-se docente em relação à importância da afetividade e do vínculo no que se refere ao desenvolvimento da criança autista na escola em todos os seus aspectos (cognitivos, afetivos e sociais).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo encontrar possíveis respostas de como a afetividade docente impacta na aprendizagem da criança com TEA e salientar a importância da conexão afetiva para o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças, enfatizando que a afetividade deve ser considerada como das principais estratégias para se ter resultados positivos no desenvolvimento da prática docente.

Para alcançar os objetivos desenvolvidos, traçou-se uma linha das concepções, terminologia e principais causas das dificuldades de aprendizagem do público com TEA do ensino fundamental anos iniciais, onde identifica-se a exigência dos profissionais com uma concepção e uma formação que vai possibilitar conhecer seu estudante adentro do processo de aprendizagem, mesmo que exista uma diversidade de formas de comportamento. Diante disso, ao conhecer seu estudante e suas particularidades, o processo de desenvolvimento da aprendizagem será promovido com paciência, dedicação e afeto.

Incluir é ainda um dos grandes desafios para atualidade, sabe-se que entre a lei e a prática do dia a dia da escola, existem grandes barreiras e obstáculos que dificultam o acesso de crianças com algum tipo de deficiência, deixando os mesmos vulneráveis no que se refere ao seu próprio desenvolvimento. Sendo assim, compreende-se que é fundamental continuar todos os dias a buscar a efetivação dos direitos destes sujeitos, referindo-se a garantir o acesso e permanência por meio de políticas públicas adequada a uma educação de qualidade para todos.

Com tudo, a compreensão do conceito de afetividade, faz com que os profissionais da educação olhem para o ser humano de uma maneira holística. A teoria Walloniana, trouxe muitas contribuições para compreensão das relações professor/estudante, situando também a escola como o local fundamental para desenvolvimento dos sujeitos, pois uma vida afetiva constrói-se um processo intenso de sensibilização.

Nesta perspectiva, o ambiente escolar é um lugar essencial para o enriquecimento das experiências das crianças com TEA, pois possibilita a interação entre pares e contribui para as mais diversas aprendizagens, tendo um papel importante na investigação diagnóstica, sendo este o primeiro lugar fora do seu ambiente familiar que a criança frequenta.

A partir do apresentado, conclui-se que as dificuldades podem ser superadas, desde que os direitos sejam garantidos e também a prática pedagógica seja construída com estratégias que contribuam para o desenvolvimento das habilidades do estudante, mas de acordo com a necessidade individual de cada um, buscando que a prática de fato seja afetiva, prazerosa e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.html>. Acesso em: 11 set. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <<http://abre.ai/leiberro>>. Acesso em: 16 set. 2019.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Org.). **Handbook of child psychology: theoretical models of human development**. New York: John Wiley & Sons, 2006. p. 793-828.

CONSENZA, R.; GUERA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEL PRETTE, Z.; PAIVA, M.; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. **Interações: Estudos e Pesquisa em Psicologia**, cidade, v. 10, n. 20, p. 57-72, set. 2005.

DEUSDARA, R.; ROCHA, D. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 41-56, dez. 2005.

DOMINGUES, A. **Desenvolvimento e aprendizagem: o que o cérebro tem a ver com isso?** Canoas: Ulbra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Interlocução**, São Paulo, v. 12, n. 16, p. 20-34, out. 2011. Acesso em: 19 ago. 2020. Disponível em: <<http://interlocucao.loyola.g12.br/index.php/revista/article/viewArticle/91>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, New York, v. 1, n. 2, p. 217-250, out. 1943.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 12, n. 20, p. 34-65, 1º sem. 2005.

MELLO, A. M. S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 5. ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2007.

MENEZES, A. R. S. de. A inclusão de alunos com autismo em escolas públicas de Angra dos Reis. In: NUNES, L. R. d'O. de P.; SUPLINO, M.; WALTER, C. C. de F. **Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla**. Marília: ABPEE: Marquezine & Manzini, 2013. p. 117-126.

NOVELLI, P. G. A., PIRES, M. F. C. **A dialética na sala de aula**. Botucatu: UNESP, 1996.

NUNES, D. C. S. O pedagogo na educação da criança autista. **Webartigos**, fev. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, G. R.; ARANTES, A. V. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-54.

REIS, V. T. da C.; PRATA, M. A. R.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicologia Argumento**, São Paulo, v. 30, n. 69, p. 23-43, nov. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23290>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

RELVAS, M. P. **Fundamentos biológicos da educação: despertando a inteligência e afetividade no processo de aprendizagem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SANTOS, A. L. Diagnóstico precoce do autismo: dificuldades e importância. **Renome**, Montes Claros, v. 4, ed. esp., p. 23-24, 2015.

SAVIANI, D. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **HISTEDBR**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 30-45, jul. 2001.

SERQUEIRA, T. C.; SOUSA, E. M. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **HISTDBR**, Campinas, v. 2, n. 3, jul. 2001.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 120 f. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: M. Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: M. Fontes, 2007.

WALLON, H. Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l' enfant. **Enfance**, Paris, n. 3, v. 4, p. 287-296, maio/out. 1954.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.