

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS SOCIOAFETIVOS QUE PROMOVEM A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Thamila Mendes do Vale¹

Lúcia Maria Caraúbas²

RESUMO

Este estudo buscou investigar o papel da afetividade na prática pedagógica de profissionais que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental envolvidos no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diante das dificuldades enfrentadas na inclusão dessas crianças em salas de aula regulares, tornou-se importante que os educadores refletissem sobre como os aspectos afetivos podem moldar sua abordagem. Utilizando uma abordagem qualitativa, foram analisadas as respostas de nove professores que trabalham com crianças autistas em escolas públicas e privadas. Os resultados indicam que as mudanças estão acontecendo de forma gradual, com os participantes empenhados criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo por meio de estratégias que promovem interações respeitadas entre crianças com desenvolvimento típico e atípico. No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Apesar de abordagens afetivas identificadas, o cenário de inclusão de crianças com autismo nos primeiros anos do Ensino Fundamental apresenta lacunas significativas, associadas a desafios persistentes e questões históricas, como a necessidade de uma formação inicial e continuada mais efetiva para os profissionais da educação.

Palavras Chaves: Afetividade. Educação Inclusiva. TEA.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar o papel da afetividade nas práticas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que trabalham no processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Subsequentemente, tendo como objetivos específicos: 1. Investigar a percepção docente relativa à afetividade no processo de ensino e aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); 2. Identificar as principais barreiras e desafios percebidos pelos professores em relação à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar; 3. Analisar a estratégia pedagógica proposta e implementada pelos professores da sala de aula regular segundo uma perspectiva inclusiva.

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE. mendesthamila@gmail.com

² Professora do Departamento de Psicologia e Inclusão Escolar – DPSIE – Centro de Educação – UFPE. lucia.caraubas@ufpe.br

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V TR (2022), é um distúrbio do desenvolvimento neurológico caracterizado por apresentar dificuldades na interação social, na comunicação e de comportamentos restritos e repetitivos que perduram ao longo da vida.

Segundo Riesgo (2014), tais características particulares requerem uma integração efetiva no planejamento educacional, o qual deve envolver tanto alunos com desenvolvimento típico quanto aqueles com desenvolvimento neurológico atípico. Tal abordagem não apenas se destina aos alunos com autismo, mas também contribui para fomentar o estabelecimento de relações socioafetivas positivas entre professor e aluno.

O trabalho com crianças com autismo é uma questão que não admite uma única resposta, por esse motivo é imperativo que um profissional de saúde realize um diagnóstico, uma vez que o mesmo vai auxiliar o educador com as adaptações necessárias no processo de aprendizado como sugere Riesgo (2014), ao dizer que:

[...] não existe uma resposta única. Em primeiro lugar, é imprescindível que o diagnóstico de certeza esteja completamente definido pelo profissional da saúde. Com base em um diagnóstico, é necessário que haja uma customização do aprendizado. [...]. É importante identificar qual é o foco de interesse de cada criança em particular, pois ele pode ser o único canal entre o educador e o educando, em se tratando de autismos”. (RIESGO, 2014, p.63)

Atualmente, ao abordar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos deparamos com uma vasta quantidade de informações, recursos e referências disponíveis para melhorar as práticas educacionais e a capacitação de professores. Isso possibilita que essas crianças desfrutem de seu direito à educação, conforme estabelecido no Decreto nº 6949, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI de 2015). Todos esses instrumentos legais e constitucionais em vigor no Brasil reforçam o compromisso com a efetivação da inclusão desses indivíduos no contexto educacional.

Ao analisarmos o panorama atual do Estado de Pernambuco, deparamo-nos com o decreto de lei estadual Nº 15487, de 27 de abril de 2015, o qual trata da garantia da inclusão em seu ensino regular de estudantes com transtorno do Espectro Autista, e outros tipos de deficiência. Essa legislação aborda os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando: 1.O acesso a professores capacitados para o ensino de pessoas com Transtorno do Espectro Autista; 2. O direito a um acompanhante especializado quando inseridos em classes regulares (mediante a comprovação da necessidade de se ter um acompanhante) ; 3. A obrigatoriedade de estabelecimentos de ensino, tanto públicos quanto

privados, incluem estudantes com TEA, com penalidades previstas em caso de recusa de matrícula.

De acordo com um artigo do Jornal Folha de Pernambuco de 17 de março de 2018, observou-se um aumento de 27,5% no número de matrículas de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, incluindo nesse público estudantes com TEA, na rede municipal de ensino do Recife. O crescimento significativo das matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda uma série de medidas e estratégias para assegurar uma educação inclusiva e de alta qualidade. Quando pensamos nessas medidas e estratégias, é importante reconhecer que a dimensão afetiva desempenha um papel fundamental nesse processo de inclusão.

No entanto, Pieczarka (2021) nos lembra que a construção dessa relação socioafetiva não é algo que se alcança facilmente, e nem sempre acontece de maneira imediata. Frequentemente, ela é um processo que se desenvolve de forma fragmentada, exigindo dos professores uma série de esforços que podem afetá-los pessoalmente, levando-os a experimentar uma variedade de sentimentos, incluindo compaixão, frustração, sensação de realização e até mesmo desgaste emocional.

A escolha desse tema decorre diretamente das experiências vividas durante os estágios, tanto obrigatórios quanto não obrigatórios. Essas vivências me levaram a realizar reflexões sobre as abordagens pedagógicas adotadas pelas professoras e como a dimensão afetiva desses profissionais em relação às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ter um impacto significativo na aprendizagem e no desenvolvimento desses alunos.

Nessa perspectiva, a afetividade se revela como um elemento facilitador na inclusão das crianças, pois desempenha um papel fundamental nas interações sociais e no processo de ensino-aprendizagem. Abordar essa temática de maneira específica em relação às crianças com diagnóstico de TEA pode enriquecer as discussões acadêmicas, uma vez que estaremos destacando os aspectos socioemocionais que permeiam as práticas educacionais. Isso, por sua vez, estimulará reflexões aprofundadas sobre o desenvolvimento e a aquisição de conhecimento. Uma vez que novos conceitos têm surgido com o objetivo de promover a inclusão na escola. Portanto, é crucial que as escolas abordem as diferenças de forma que valorizem a diversidade, pois essas diferenças podem enriquecer a experiência de aprendizado de todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades. Afinal, a diversidade é uma característica intrínseca à condição humana, uma realidade que se manifesta de forma contínua.

Portanto, promover iniciativas de sensibilização em relação à diversidade e garantir práticas que promovam uma educação inclusiva e de qualidade são fundamentais no contexto educacional atual.

Além disso, essa abordagem pode abrir oportunidades para pesquisas futuras no campo da Educação Inclusiva. Nesse sentido, acredito que explorar essa conexão entre o afeto dos professores e a participação das crianças com TEA pode contribuir para a melhoria das estratégias pedagógicas, resultando, assim, em uma experiência escolar mais inclusiva e enriquecedora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Quando exploramos o conceito de educação inclusiva, estamos nos deparando com uma concepção que tenta, ao longo da trajetória educacional, limitar os impactos da exclusão, criando estratégias que potencializam a participação integral dos alunos. Resultando em práticas que consideram as diferenças e que se empenham em superar os desafios dentro do processo de inclusão.

Dentro dessa perspectiva faz-se necessário diferenciar o processo de inclusão do processo de integração. Nas últimas décadas diversas bases literárias vêm debatendo sobre a distinção entre esses conceitos, uma vez que ambos são usados regularmente de modo precipitado, como sinônimos. Ao tratarmos de integração escolar, estamos fazendo menção a uma ação que não garante a participação plena dos alunos com transtornos e/ou deficiências nas atividades, ou nas interações sociais que estão presentes no ambiente escolar. Já a inclusão, vai além de elaborar oportunidades que deem conta da participação desse aluno em sala, até em questões mais estruturais ligadas a nossa sociedade, o que vai de acordo com o que é posto por Fogli (2006), ao reforçar ao apresentar como esse aluno é visto e como o conceito de inclusão se apresenta para quebrar com o papel de aluno que vem colocado:

[...] o papel do aluno é se adequar à estrutura vigente, aceitando as normas expostas pelos sistemas, sendo considerado objetivo do currículo. O aluno tem que se adaptar ao ambiente como se ele “fosse o culpado” de suas dificuldades. [...]. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos. (p.111)

Alguns documentos como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº4/2009) determinam orientações específicas

para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Ressaltando o Art. 1º o qual vai reiterar que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, atribuindo às escolas a ação de organizassem para o acompanhamento e atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais e a Política Nacional de Inclusão da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (L12764 de 2012), a qual vai proferir uma multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos para os gestores escolar, ou autoridade competente que recusar a matrícula de alunos com TEA ou qualquer outro tipo de deficiência.

Para corroborar com a resolução citada anteriormente, no estado de Pernambuco vamos ter a Lei Ordinária Nº 15487, de 27 de abril de 2015, incita sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista, tratando desde os critérios estabelecidos para considerar uma pessoa com TEA; leis que estabelecem os direitos da pessoa com TEA no estado; recomenda que os estabelecimentos de ensino deverão apresentar projeto de inclusão dos estudantes por meio de recursos de acessibilidade dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP); até as implicações legais que asseguram serviços de saúde, educação, dentre outros direitos.

Nesse contexto, com várias leis e decretos que reafirmam a relevância da inclusão escolar, fazendo com que crianças com autismo tenham alcance as salas regulares, faz-se necessário pontuar que tais leis e decretos muitas vezes não são seguidas de maneira efetiva, uma vez que, ao trazer esse viés para ser abordado dentro do recorte de inclusão de crianças com autismo, nota-se uma dinâmica que objetiva apenas integrar essas crianças nas salas regulares, fugindo dos princípios inclusivos, ou até mesmo legitimam um sistema de ensino paralelo, afastando as crianças com TEA das demais.

2.2 AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM DA PESSOA COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Junto com a ampliação acerca das temáticas ligadas à inclusão, sobretudo de crianças com TEA, presenciamos em vários momentos profissionais da área da educação entre outros sujeitos que fazem parte da comunidade escolar ou não, afirmarem que as crianças diagnosticadas com autismo seriam crianças que “não sentem empatia”, e que a falta desse comportamento como uma das características centrais é um dos pontos que gera dificuldades

na hora de trabalhar com essas crianças. Para Davis (1980¹ apud ROZA; GUIMARÃES, 2021), a empatia é conceituada como uma habilidade que permite a alguém compreender e compartilhar o estado emocional de outra pessoa, atingindo dois aspectos essenciais: o cognitivo e o afetivo.

Em muitos casos, graças a essa afirmativa que caiu no senso comum, e à disseminação de informações inadequadas, tendemos a generalizar e perpetuar preconceitos em relação ao espectro autista. Isso ocorre porque a empatia, que desempenha um papel crucial nas interações sociais, está intrinsecamente ligada aos aspectos socioafetivos. No caso de crianças com autismo, é frequentemente observado que os indivíduos enfrentam desafios significativos na percepção das emoções alheias. Eles nem sempre conseguem perceber variações no tom de voz ou nas expressões verbais, que normalmente serviriam como indicadores do estado emocional de alguém conforme é posto por Papim (2020). Portanto, não é incomum que uma pessoa com TEA possa não perceber quando alguém está triste e, conseqüentemente, possa agir como se tudo estivesse bem. É importante enfatizar que essa dificuldade não indica falta de empatia ou frieza. Isso ocorre porque, em crianças com TEA, a empatia se manifesta de maneira diferente, estudos como o de Roza e Guimarães (2021), apontam que apesar das dificuldades muitas demonstram empatia, apresentando assim níveis mais baixos de empatia cognitiva em comparação com a empatia afetiva, uma vez que a empatia cognitiva se refere a capacidade de se colocar no lugar do outro (Roza e Guimarães, 2021 apud Blair, 2005), e a empatia afetiva, estando ligada a ação de se conectar emocionalmente com os outros demonstrando cuidado e preocupação (Roza e Guimarães, 2021 apud Hoffman, 2000).

Levando em consideração os déficits no desenvolvimento nas esferas da comunicação e na interação social, torna-se indiscutível que crianças com TEA apresentem alguma dificuldade em se conectar afetivamente, indo de acordo com o autor anteriormente citado, contudo é importante ressaltar que o contexto social e as interações sociais desempenham um importante papel na possibilidade de reduzir essas lacunas.

Assim, Ferreira (2014² apud SCAMBER et al., 2007), discute essa interação ao explicar que a falta de responsividade das crianças autistas resulta numa diminuição de tentativas de interações por parte de seus colegas. Isso ocorre porque essas crianças nem sempre reagem aos

¹Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-103.

²SCAMBLER, D. J. et al. Emotional responsivity in children with autism, children with other developmental disabilities, and children with typical development. *J Autism Dev Disord*, n. 37, p. 553-63, 2007.

estímulos, o que faz com que seus pares não ofereçam estímulos adicionais, resultando na diminuição das oportunidades para a criança experimentar interações socioafetivas.

Boato (2009), enfatiza que a importância do ambiente e das interações que nele ocorrem para Wallon. Ele diz que para Wallon o ambiente não é estático nem constante, mas sim um elemento que desempenha um papel significativo no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Dessa forma, podemos entender que há uma relação recíproca entre os recursos oferecidos pelo ambiente e o desenvolvimento do sujeito.

Considerando o diálogo entre as temáticas do autismo, da afetividade e da educação com as teorias de Vygotsky (OLIVEIRA, 1992.); Wallon (DANTAS, 1992.) e Bowlby (1940³ apud DALBEM; e DELL'AGLIO, 2005), percebemos a importância de promovermos reflexões sobre o quadro de desenvolvimento atípico das crianças. Uma vez que, os professores ao adotar estratégias que garantam interações de qualidade entre os alunos promovendo o desenvolvimento de comportamentos empáticos, assim como sugerem os dados da pesquisa realizada por Colpo (2021).

Segundo as contribuições de Vygotsky (1992.), sustenta a concepção de que as crianças atípicas não são meramente menos desenvolvidas que crianças típicas, elas só vão se desenvolver de maneira diferente. Wallon (1992.), por sua vez, ressalta o valor do afeto e das emoções no processo de desenvolvimento, tratando a criança como um ser completo, o qual se desenvolve em diferentes dimensões. Por fim, porém não menos importante, Bowlby (1996) vai enfatizar a relevância do vínculo afetivo estabelecido entre crianças e adultos de referência, na teoria do apego a qual busca explicar como os sujeitos constroem laços emocionais e como esses vínculos afetivos influenciam o desenvolvimento cognitivo e social.

2.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TEA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No contexto educacional, os profissionais que trabalham com essas crianças verão sua prática influenciada por diversos elementos que desempenham um papel crucial no processo de aprendizado desses indivíduos. Segundo Ferreira (2014), serão identificadas as seguintes áreas como componentes essenciais para o desenvolvimento dessas aprendizagens: estabelecimento de objetivos educacionais e avaliações, intervenção na esfera da comunicação e interação, bem como intervenções relacionadas à cognição e aos aspectos comportamentais. Mesmo quando

³ BOWLBY, J. (1940) The influence of early environment in the development of neurosis and neurotic character. *International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 21, pp. 1-25.

essas crianças estão sendo atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), que opera durante o horário oposto ao da sala de aula regular, oferecendo um suporte especializado e individualizado por meio de estratégias pedagógicas, recursos didáticos e tecnologias assistiva, reforçando o trabalho realizado pelos professores regentes.

Em alguns casos, o autismo pode estar associado a outros transtornos do neurodesenvolvimento, o que significa que a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) recebe dois ou mais diagnósticos diferentes, resultando na coexistência de diversos quadros clínicos.

Dentro dessa temática, assim como é posto por, Silva e Serra (2023), a dificuldade de comunicação social pode ser um desafio significativo para a aprendizagem de crianças com TEA, uma vez que essa dificuldade perpassa por várias áreas, incluindo a expressão de necessidades e pensamentos, a compreensão de instruções e conteúdos durante as aulas, além de prejudicar as interações sociais. Para os autores citados anteriormente, o uso da comunicação aumentativa e alternativa no cotidiano escolar, amplia as competências comunicativas, possibilitando que elas participem ativamente das atividades o que acarreta em um suporte significativo para o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando a compreensão de conceitos, na expressão de ideias e na interação com os colegas e professores, o que contribui para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos alunos com TEA.

Para ter acesso a essas subjetividades é imperativo o uso de formas e recursos que ampliem as competências comunicativas, de modo que as ações pedagógicas estejam diretamente articuladas com os recursos de CAA, possibilitando a valorização das potencialidades desses sujeitos como caminho alternativo, pragmático e objetivo de compreensão e significação. (Silva e Serra 2023, p.10)

Levando em consideração que estamos tratando de um espectro, é importante reconhecer que cada criança manifestará características individuais distintas, que variam entre si e afetam o processo de aprendizagem e que devem estar presente no planejamento dos docentes. Para que esse planejamento ocorra de forma eficiente, é indispensável que o professor esteja em constante busca por novos conhecimentos que aprimorem sua formação, proporcionando as bases necessárias para a criação de intervenções adequadas no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Isso está de acordo com as observações de Silva, Gaioto e Reveles (2012), ao dizer que

[...] o professor interessado pode fazer muito pelas crianças com autismo, mesmo que não seja especializado nessa área. Com amor, dedicação e paciência poderá ganhar a confiança eterna de uma criança. O primeiro passo é o conhecimento. Informações específicas sobre o funcionamento autístico são ferramentas essenciais para orientar

o professor no trato com esse aluno e, sobretudo, auxiliá-lo em seu desenvolvimento. (p.114 e 115)

Portanto, a capacidade de identificar metodologias adequadas às necessidades do aluno com TEA depende muito do comprometimento do professor com o desenvolvimento de seu aluno e com as práticas que promovem a inclusão dessas crianças. Neste contexto, Randig e Rosa (2021) em seu artigo, oferece algumas estratégias que o professor pode adotar para tornar sua prática mais significativa, como a:

[...] elaboração de atividades dentro de uma rotina, por exemplo, permite que o aluno forme hábitos e se organize. Explorar recursos como músicas, histórias, atividades em grupos, jogos e materiais visuais, contribuirá de maneira significativa no desenvolvimento e na inclusão destes alunos na sociedade. A visão do professor e suas ações pedagógicas são fundamentais na efetivação de uma educação inclusiva, sendo um dos principais responsáveis pela promoção da socialização, da inclusão e do desenvolvimento dos alunos com TEA. (p. 07)

Essa responsabilidade, embora desafiadora, pode ser abordada de maneira colaborativa envolvendo o professor da sala de aula regular, o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, em certos casos, o auxiliar de desenvolvimento pedagógico (estagiário) encarregado de acompanhar a criança diariamente.

3. METODOLOGIA

Para conduzir o estudo em questão, optamos por adotar uma abordagem de pesquisa qualitativa. A escolha por esta abordagem se baseia na premissa de que ela “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11). Vale ressaltar também que, de acordo com Minayo (2001), a natureza deste tipo de pesquisa no contexto escolar se mostra mais apropriada, uma vez que leva em consideração as subjetividades, as emoções, desejos, crenças, valores e atitudes inerentes ao ser humano, as quais não podem ser reduzidas a meras variáveis numéricas.

Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica abrangente relacionada ao tema. Nosso objetivo foi compreender as diversas abordagens adotadas por pesquisadores e investigar as questões mais recentes associadas ao fenômeno.

Inicialmente, o projeto estava sendo desenvolvido com uma pesquisa de campo em uma escola da rede municipal do Recife. No entanto, enfrentamos desafios que nos obrigaram a modificar o trajeto da pesquisa. Ao iniciar o trabalho na instituição, tornou-se claro que tanto a gestão quanto parte das docentes mostraram resistência à presença da pesquisadora no campo.

Apesar de várias tentativas de estabelecer uma relação amigável para viabilizar a pesquisa, todas se mostraram infrutíferas.

Assim, diante dos prazos estabelecidos para a conclusão deste trabalho, decidimos por seguir um caminho alternativo. Para isso, foi criado um questionário no formulário eletrônico do Google, com o objetivo de envolver docentes de outras instituições, que recebiam em suas turmas, crianças com TEA, e demonstrassem interesse em participar do estudo. Conforme Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser descrito como uma técnica de pesquisa que consiste em uma série de perguntas apresentadas por escrito às pessoas, visando obter informações sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outros.

Os questionários foram distribuídos para 9 professoras, identificadas de P1 a P9. Todas atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas e duas também atuavam também em instituições da rede privada na cidade do Recife, e estavam recebendo, no momento, alunos com TEA em suas turmas, conforme informa o quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos: formação, função e onde atua

Sujeitos	Formação	Cursos de Pós	Função	Onde atua
P1	Pedagogia	Esp. e Mestrado em Educação	Professora	Rede pública
P2	Pedagogia	Esp. Educação	Professora	Rede Pública
P3	Pedagogia	Esp. Educação	Professora	Rede Pública
P4	Pedagogia	Esp. Educação	Professora	Rede Pública
P5	História	Esp. Educação	Professora	Rede Pública
P6	Pedagogia	Não	Professora	Rede Pública e Privada
P7	Pedagogia	Esp. e Mestrado em Educação	Professora	Rede Privada
P8	Pedagogia	Esp. e Mestrado em Educação	Professora	Rede Privada
P9	Pedagogia	Esp. e Mestrado em Educação	Professora	Rede Pública

Fonte: Da autora (2024).

Como foi falado anteriormente, foi criado um questionário na plataforma Google Formulários. Este formulário foi estruturado em três eixos temáticos permitindo uma exploração que vai desde aspectos amplos do perfil dos participantes até suas considerações pessoais sobre inclusão escolar, seus desafios e o desenvolvimento socioafetivo envolvido nas práticas inclusivas, no qual foi dividido em 16 questões, sendo 8 questões abertas e 8 fechadas.

Após a coleta de dados, foi realizada uma análise interpretativa das respostas, seguindo os autores como: Cruz (2019); Dias (2015); Guimarães (2019); Silva (2019) entre outros. Esta análise consistiu na categorização dos dados, onde as informações coletadas foram agrupadas

em categorias. Este processo levou em consideração a problemática da pesquisa, os objetivos estabelecidos e a base teórica utilizada, visando a compreensão dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a coleta das respostas dos participantes da pesquisa, foram organizadas em uma tabela para facilitar a elaboração das categorias emergentes. O processo de categorização seguiu as etapas propostas por Bardin (2002) para análise de conteúdo. Inicialmente, foi realizada a pré-análise, que envolveu uma leitura inicial do material para compreensão geral. Em seguida, ocorreu a exploração do material, onde as respostas foram codificadas e categorizadas de acordo com temas e padrões identificados. Por fim, os resultados foram tratados e interpretados para identificar padrões e conclusões relevantes. Assim as categorias que surgiram de acordo com os eixos temáticos foram: Eixo 1. Formação acadêmica - Tempo de experiência, Formação específica e Formação continuada; Eixo 2. A inclusão de crianças com TEA e seus desafios - Inclusão e acolhimento, Material de suporte, Formação e capacitação; Eixo 3. Desenvolvimento socioafetivo - Sentimentos e emoções, Acolhimento e empatia, Empatia e afetividade enquanto estratégias de inclusão.

4.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA

A formação acadêmica inicial e cursos de pós-graduação se complementam para qualificar os professores a abordar questões singulares de maneira eficiente e inovadora. Em diversas ocasiões, é fundamental possuir um conhecimento personalizado em uma área específica para realizar o trabalho de forma competente. Isso requer habilidades técnicas, metodológicas e conceituais para desenvolver certos tipos de atividades, conforme exigido pelo campo em questão.

Neste estudo, ao analisar a formação acadêmica, experiência e formação específica dos participantes, foi constatado que 8 participantes possuem formação no curso de Licenciatura em Pedagogia, enquanto apenas 1 têm formação em Licenciaturas diversas. Além disso, observou-se que 8 dos participantes optaram por especialização, 4 dos 9 escolheram o mestrado, enquanto nenhum deles indicou ter concluído um doutorado. Além disso, 1 dos 9 respondentes afirmou não ter realizado nenhuma pós-graduação na área educacional. Essas informações sugerem uma preferência significativa por cursos de especialização entre os participantes, indicando um interesse em aprimorar habilidades e conhecimentos específicos na área da

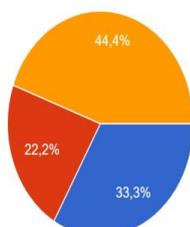
educação, tendo apenas um participante que ainda não tem uma certificação em um curso de pós. No que diz respeito ao tempo de experiência no ensino fundamental, a maioria dos participantes tem uma experiência significativa na esfera do Ensino Fundamental, trabalhando na média de 5 anos ou mais, o que sugere um grupo de profissionais com vivências consideráveis, e apenas 2 têm menos de 5 anos de experiências, indicando estarem no início da carreira.

De acordo com os dados censo de 2021 houve um aumento no número de matrículas de crianças público-alvo da educação especial em classes regulares, totalizando 294.394 alunos com autismo, nas três etapas da educação básica no Brasil, tanto em instituições públicas quanto em privadas. Nesse contexto, De acordo com Beyer (2006), os professores expressam uma sensação de despreparo, destacando a necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre a proposta de inclusão escolar, uma formação conceitual mais robusta e condições de trabalho mais adequadas para garantir a inclusão de alunos com autismo. Conforme as respostas coletadas no questionário, a respeito da participação de cursos específicos para profissionais que trabalham com crianças com TEA, ou formação continuada, os dados revelam que 33,3% dos participantes afirmaram ter participado de cursos intrínsecos a tal temática. Dentre esses, a avaliação foi extremamente positiva, destacando a formação como extremamente útil. Eles apontam que a formação proporcionou conhecimentos práticos e teóricos que enriqueceram suas abordagens pedagógicas.

Por outro lado, 44,4% dos participantes ainda não tiveram a oportunidade de participar de cursos específicos sobre o ensino a crianças com TEA. No entanto, expressaram um grande interesse em adquirir esse conhecimento para aprimorar suas habilidades na área, infelizmente 22,2% afirmaram ter feito cursos relacionados ao atendimento de crianças com TEA apresentam uma perspectiva menos positiva. Esse grupo não considera que a formação foi significativa para suas práticas pedagógicas, indicando que a formação não trouxe contribuições substanciais ao cotidiano profissional desses participantes.

Figura 1: Gráfico formação específica dos participantes.

Você participou de cursos específicos ou formação relacionados ao atendimento de crianças com TEA? Como você avalia essa formação?
9 respostas



- Sim, participei de cursos específicos sobre o atendimento a crianças com TEA. A formação foi extremamente útil, proporcionando conhecimentos práticos...
- Sim, fiz cursos relacionados ao atendimento de crianças com TEA, no entanto, não considero que tenham sido significativos para minha prática pedagógica...
- Não, ainda não tive a oportunidade de participar de cursos específicos sobre o atendimento a crianças com TEA, mas...

Fonte: A autora (2024).

Acerca desse tocante, Dias (2015) argumenta que a insuficiência da formação de profissionais para atuar em educação inclusiva está ligada a abordagem histórica recente da estrutura curricular dos cursos de formação. Essa limitação é evidenciada pela ênfase apenas nos aspectos legais, negligenciando a prática reflexiva em torno da educação inclusiva. A autora também aponta uma recorrente frustração dos educadores quanto à capacidade de encontrar respostas para os seus anseios associados ao receio de lidar com alunos que apresentam transtornos de neurodesenvolvimento, que de acordo com o DSM-5 são: Transtornos de desenvolvimento intelectual, Transtornos de comunicação, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), Transtornos específicos de aprendizagem e Transtornos motores.

Além disso, os dados coletados a respeito dos participantes que ainda não tiveram a oportunidade de fazer um curso específico mostram-se preocupante na medida em que não há a garantia de que está ocorrendo uma interação entre teoria e prática. Nesse cenário, diversos autores, como Nóvoa (2009), Candau (2001) e Freire (1997), destacam a importância da integração entre a prática e a teoria como um dos elementos fundamentais para a qualidade da formação do perfil docente, e quando falamos em educação inclusiva, ainda segundo Dias (2015), reforçamos a percepção de que devemos nos adequar a esse cenário, porém sem retirar a incumbência das instituições de promoverem eventos ligados a qualificação dos professores e outros profissionais que fazem parte da comunidade escolar.

4.2 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA E SEUS DESAFIOS

Ao considerarmos as demandas que vêm surgindo no cotidiano escolar, torna-se essencial compreender as percepções e experiências dos professores. Nesse sentido, ao explorar a seção sobre Inclusão e Desafios do questionário, começamos a investigar as opiniões dos participantes sobre a importância da inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar. Durante essa análise, identificamos três categorias distintas:

- **inclusão e acolhimento:** Reconhecem a inclusão não apenas como uma medida necessária, mas também como um processo que envolve acolhimento, compreensão e integração afetiva no ambiente escolar;
- **material de suporte:** O uso de pranchas de comunicação, fichas adaptadas, materiais concretos, recursos digitais e outras estratégias indicam uma preocupação em proporcionar materiais que sejam compreensíveis e adequados

às necessidades específicas de cada aluno. Essa abordagem contribui para uma educação inclusiva e centrada na potencialização desenvolvimento dos estudantes com TEA;

- **formação e capacitação:** Formação continuada e cursos de capacitação se mostram como elementos fundamentais para promover a inclusão de estudantes com TEA. As sugestões vão desde abranger toda a comunidade escolar até focar especificamente em professores, destacando a necessidade de adaptações, supervisão e conscientização. A formação continuada é apontada como uma maneira de garantir práticas educacionais mais inclusivas. Ressaltando a necessidade de investimento na preparação dos profissionais para lidar com a diversidade na sala de aula.

Conforme descrito por Cruz (2019), o ato de acolher, tanto por parte dos educadores quanto por todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar, contribui para promover uma cultura de afetividade, segurança, autoestima e empatia, criando assim um ambiente propício para a realização de aprendizagens significativas. Essa perspectiva é evidenciada nos trechos de fala dos participantes a seguir, os quais destacam a importância do processo de inclusão:

“Inserir a criança com TEA no ambiente escolar é um grande desafio diante da dificuldade e falta de preparo de alguns profissionais e instituição para compreender a necessidade dessas crianças. Porém, vale ressaltar a importância de inserir essas crianças no ambiente escolar de forma afetiva, responsável e íntegra ao seu desenvolvimento”. (P2)

“Muito importante. Tanto para o estudante, quanto para seus colegas de classe. Irão aprender a conviver juntos e conhecer mais sobre o TEA e suas especificidades”. (P3)

Em conjunto, as respostas indicam uma conscientização crescente sobre a necessidade de acolhimento, integração e compreensão das necessidades específicas das crianças com TEA no contexto escolar. Isso enfatiza a importância não apenas para o desenvolvimento individual dessas crianças, mas também para a construção de um ambiente mais inclusivo e educativo para todos os alunos. Segundo Mattos (2008), no cotidiano escolar, a inclusão se materializa principalmente por meio da comunicação, que é fundamental na relação entre professor e aluno. Nesse contexto, a inclusão está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento afetivo e à construção de uma relação de confiança entre os envolvidos.

Portanto, é evidente que a inclusão vai além de simplesmente aceitar as diferenças; trata-se de reconhecer e valorizar a singularidade de cada indivíduo. Ao criar um ambiente inclusivo, proporcionamos oportunidades equitativas para a interação e o desenvolvimento dessas crianças. Além disso, os comentários sobre a inclusão dos alunos com autismo nas experiências

em sala de aula estão intimamente ligados à preocupação e dedicação dos profissionais em construir materiais personalizados. Esses materiais são desenvolvidos para fornecer os meios necessários para que o aluno possa participar plenamente do grupo, destacando a valorização das potencialidades dessas crianças, conforme mencionado abaixo pelos participantes P3, P7 e P9.

“Ao planejar uma aula, tentar ao máximo incluir elementos que aquele estudante possa também compreender. No caso de estudantes não verbais, utilizar, por exemplo, pranchas de comunicação, manuais ou tecnológicas. Buscar conhecer o estudante, para saber a relação dele com movimento em sala de aula: barulho, correria, sons que o agradam ou não, o que deixa ele confortável e o que não deixa”. (P3).

“Busco entender o nível de desenvolvimento da criança primeiro, fazendo algumas atividades diagnósticas, a partir disso, faço as adaptações curriculares para ela. Uso fichas adaptadas, materiais concretos, atividades lúdicas”. (P7).

“Procuo estar o mais próximo possível para que minha fala seja ouvida, oferto as mesmas oportunidades de experimentações (auxiliando no que for necessário), atividades adaptadas, imagens de referências (de finais de semana, antecipar e estruturar a rotina do dia com imagens), ofertar outros possíveis focos de interesse, oportunizar atividades que facilitem interação e cooperatividade”. (P9).

Diante dessas considerações, percebe-se o compromisso para atender às diversas necessidades dos estudantes com TEA, tendendo a um caminho inclusivo. Na conceitualização de abordagens pedagógicas inclusivas, Guimarães (2019), vai considerar a compreensão da necessidade de uma constante atualização, modificação e adaptação do currículo e dos conteúdos, o que vai demandar uma compreensão profunda das singularidades de cada aluno.

Ao planejar suas aulas, certificando dos diversos recursos que venham a garantir uma participação ativa dessas crianças, que os estimulem de diferentes formas nos diversos espaços de aprendizagem e que assegurem a interação entre os estudantes, não só vão enriquecer as vivências dos alunos, como também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais nos mesmos.

Nesse contexto, é imprescindível realizar uma reflexão crítica que leve à evolução das próprias práticas pedagógicas. Leis como a lei estadual N° 15487, de 27 de abril de 2015, que já foi citada anteriormente assegura o direito das crianças com TEA à matrícula efetiva e à participação nas atividades escolares, incluindo a presença de profissionais para prestar assistência tanto a elas quanto aos professores, promovendo assim uma equiparação entre os estudantes. No entanto, é importante realizar adaptações com cautela, evitando uma proteção excessiva que possa prejudicar o desenvolvimento dessas crianças, desafiando-as sempre dentro de tais atividades.

Em relação à esfera da formação continuada e os cursos de capacitação, mostra-se enquanto uma dicotomia: são considerados tanto um desafio a ser enfrentado (quando confrontados com a falta de formação e com formação limitada de alguns profissionais), quanto um elemento crucial para as práticas de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A capacitação dos professores surge como uma preocupação central diante da crescente demanda por melhorias no processo de inclusão, uma vez que suas práticas ainda passam por mudanças graduais, como destacado por P3.

“Mais formações aos docentes relacionadas à temática. Infelizmente muitos professores, nos dias de hoje, contribuem na exclusão de estudantes, por simplesmente se recusarem a querer aprender sobre o tema. Formações com conscientização, palestras nas escolas, reforçar a importância da inclusão desses estudantes em sala de aula se faz muito necessário. É um processo difícil, principalmente a quem está na sala de aula há mais de 20 ou 30 anos, mas é importante estar em constante processo de aprendizado”. (P3)

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), às abordagens da educação inclusiva e da formação de professores devem ser incorporadas pelas instituições de ensino superior em suas estruturas curriculares, com foco na diversidade e na compreensão das singularidades dos alunos. Isso implica na solicitação para que a formação dos professores em todas as etapas da educação básica incorpore conhecimentos pertinentes à educação desses alunos.

É importante ressaltar que essas mudanças são solicitadas, mas não são obrigatórias ou exigidas às instituições de ensino superior. Isso significa que os profissionais da educação básica precisam estar cientes dessas demandas e buscar essas formações de forma proativa. Em outras palavras, a responsabilidade pela busca e obtenção desses conhecimentos recai sobre os próprios profissionais, que precisarão se capacitar e atualizar para atender às necessidades dos alunos com deficiências ou necessidades especiais de aprendizagem. Essa conscientização e busca por formação adicional são essenciais para promover uma educação mais inclusiva.

4.3 CONCEPÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A AFETIVIDADE.

Abordar o desenvolvimento socioafetivo dentro do contexto pedagógico e educacional implica reconhecer e legitimar a relevância que os laços emocionais possuem enquanto um artefato que impactam o desenvolvimento cognitivo e social. No cenário da educação inclusiva, a compreensão e o estímulo ao desenvolvimento socioemocional das crianças com autismo

ainda estão em estágios iniciais, muitas vezes limitadas a ambientes de clínicas multidisciplinares, especialmente quando as famílias têm recursos para levá-las. Isso cria uma descontinuidade no progresso socioafetivo, impactando nos possíveis avanços que poderiam ocorrer no ambiente escolar. Levando em consideração essa circunstância, é crucial compreender a perspectiva que os professores têm em trabalhar com a dimensão socioafetiva atrelada a inclusão de crianças autistas. Dessa forma identificamos três categorias para entender como essa dinâmica está se desdobrando.

- **Sentimentos e emoções:** Expressam uma compreensão da afetividade relacionada a ações positivas, ao sentimento de afeto e à capacidade de se doar pelo bem do outro. Há uma consciência clara sobre a importância das emoções e sentimentos na construção de relações significativas no contexto educacional.
- **Acolhimento e empatia:** Houve o destaque de práticas relacionadas ao acolhimento, que vão desde a escuta ativa até o estímulo à autonomia, promoção do diálogo e valorização das experiências emocionais dos alunos. Essas ações refletem um compromisso com a construção de um ambiente escolar acolhedor e centrado nas necessidades individuais dos estudantes.
- **Empatia e afetividade enquanto estratégias de inclusão:** A empatia e afetividade são abordadas através de práticas que visam desenvolver a compreensão, o respeito e a aceitação das diferenças, promovendo um ambiente escolar mais empático e afetivo.

De acordo com Silva (2019), uma inclusão mais efetiva nas escolas requer uma mudança de mentalidade em toda a comunidade escolar, com a afetividade desempenhando um papel crucial como mediadora para lidar com as tensões e promover ações inclusivas. No entanto, o conceito de afetividade é fluido e pode ser compreendido de diversas maneiras. Em sua amplitude, a afetividade engloba a esfera emocional, como sentimentos e emoções, além de uma dimensão subjetiva que varia de pessoa para pessoa e até mesmo em diferentes contextos para a mesma pessoa.

Portanto, é relevante entender as percepções sobre afetividade que permeiam as práticas dos professores. Quando questionados sobre como definiriam o conceito de afetividade, suas respostas consistentemente apontavam para a afetividade como algo associado a emoções e sentimentos, como exemplificado abaixo:

“São vínculos que construímos com as pessoas. Não basta apenas considerar a individualidade de cada um, mas trabalhar em nós a forma como somos afetados pelos

processos externos e internos. Administrar esses sentimentos e emoções de forma a conseguirmos promover um ambiente afetivo positivo para os educandos”. (P5)

“Afetividade é a capacidade de se doar para o outro sem precisar de nada em troca. É se doar sem cobrar, apenas por se importar”. (P7)

“Paulo Freire nos diz que a educação é um ato de amor. Seguindo o Mestre, considero que a afetividade é deixar-se afetar pelo outro ao ponto de construir uma relação de amor, não no sentido romântico do termo, mas na concepção de irmandade, de respeito e cuidado com o próximo”. (P8).

As falas convergem para a concepção de que a afetividade envolve a internalização dos sentimentos e emoções nas relações humanas. Seja através de gestos carinhosos, seja na construção de vínculos ou de relações embasadas em valores, a afetividade se revela como uma parte essencial e visível das dinâmicas sociais. Concordando com Almeida (2005), ao apontar que ao incluir a afetividade na sala de aula, vemos que esse ambiente é propício para a expressão das emoções, já que, assim como em outros contextos sociais, ocorrem conflitos e situações que despertam uma variedade de sentimentos. De acordo com a autora, cabe ao professor conduzir e organizar essas emoções e aproveitá-las como uma fonte de energia, e sempre que possível, considerar as expressões emocionais dos alunos como facilitadoras do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a afetividade não só enriquece as relações na sala de aula, mas também pode ser um elemento fundamental para o sucesso desses estudantes.

No contexto do trabalho com crianças autistas, é crucial destacar a importância da relação afetiva como um recurso pedagógico fundamental. Ao compreendermos e lidarmos com as emoções e sentimentos, contribuimos para a criação de ambientes escolares respeitosos e acolhedores. Isso dá continuidade aos questionamentos direcionados aos participantes sobre quais práticas adotam para criar um ambiente inclusivo, onde todas as crianças se sintam aceitas e valorizadas. Neste sentido, pontuamos que precisamos de mais que uma simples adaptação curricular. Envolve uma mudança cultural que reconhece as singularidades de cada aluno e fortalece a empatia. Estamos, portanto, reforçando a necessidade de criar um ambiente que não apenas favorece o aprendizado, mas também cultive relações interpessoais positivas, como podemos observar nas falas sugestivas dos participantes P1, P5 e P8 abaixo:

“Trabalhamos o reconhecimento das características humanas como algo que deve ser entendido e valorizado a partir das diferenças”. (P1)

“Trabalhamos com as emoções, os sentimentos e o autoconhecimento. Através de rodas de conversas compartilhamos experiências vivenciadas pelos alunos com ou sem laudo e de seus familiares e sinalizamos o respeito e como devemos agir com as diferenças”. (P5)

“Diálogo bastante com as crianças, ouvindo-as em suas demandas e expectativas, tornando-as sujeitas/os do processo de ensino-aprendizagem. Nesse caminho, procuro apresentar exemplos positivos, validar conquistas, ajudar nos desafios”. (P8)

Os participantes enfatizam práticas relacionadas ao acolhimento, abrangendo desde a escuta ativa até o estímulo à autonomia, promoção do diálogo e valorização das experiências emocionais dos alunos. Isso reflete um compromisso com a construção de um ambiente receptivo, priorizando as necessidades individuais de todos os estudantes.

O P1 aborda o reconhecimento das características humanas como algo a ser entendido, evidenciando a necessidade de construir uma visão sobre a diversidade. Randig (2021) aponta que, nas escolas, muitas vezes o obstáculo de não saber lidar com a diversidade é dissociado e mascarado pela falta de formações específicas dos profissionais da área da educação, em vez de ser compreendido como um obstáculo intrínseco à formação desses profissionais.

As práticas do P5 envolvem o trabalho com emoções, sentimentos e autoconhecimento, utilizando rodas de conversa para compartilhar experiências e sinalizar respeito às diferenças. O P8, ao dialogar bastante com as crianças, destaca a importância de ouvi-las em suas demandas, tornando-as sujeitas do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, ao dialogar sobre o incentivo à empatia e à compreensão entre as crianças, visando uma atmosfera de aceitação e respeito mútuo, apresentaram estratégias pedagógicas. Eles destacam a importância da abordagem socioafetiva no contexto escolar, visando criar um ambiente inclusivo onde todas as crianças, especialmente as crianças com TEA, se sintam aceitas e valorizadas, como observado nas respostas dos participantes P2, P4, P5 e P8.

“Trabalhar o socioafetivo, rodas de conversa, contação de história que tragam essa percepção empática e afetiva sobre se e o outro”. (P2)

“Diálogos e adoção de literaturas infantis que tragam a temática de identidade para construção de uma visão de si e do outro, compreendendo e respeitando as diferenças”. (P4)

“Aceitar as diferenças através do autoconhecimento. Percebemos que as conversas, vídeos e pesquisas sobre o tema leva o aluno à reflexão e compreensão das limitações que temos, independentemente de ser típico ou atípico. Dessa forma as questões ficam mais claras! E quando o aprendente passa a conhecer e interagir com tais questões o respeito vem em forma de amizade e companheirismo. Um ajudando ao outro com ações e não apenas conhecimento”. (P5)

“Converso sobre o TEA com as crianças desde o início do ano letivo, deixo que a princípio elas/es questionem, perguntem e exponham seus preconceitos”, e com calma, diálogo, amorosidade e afeto, vou refazendo práticas, ideias para quem possam compreender que temos o direito de ser diferentes e dever de reconhecer essas diferenças”. (P8)

Tais estratégias sugerem uma abordagem que integra o desenvolvimento emocional e

social dos alunos, reconhecendo a importância das interações afetivas no processo educacional, promovendo um ambiente que tende a superar as dificuldades e preconceitos, uma vez que coloca em prática a interação entre as crianças com o desenvolvimento atípico das crianças com o desenvolvimento típico, reforçando práticas de empatia. De acordo com Guimarães (2019), a educação inclusiva demanda não apenas uma gestão de mudanças, mas também investimentos e implementação de estratégias que combatam ativamente a exclusão.

Assim, podemos pontuar que a P2 destaca campanhas educativas, rodas de conversa e a construção de combinados como estratégias para envolver toda a comunidade escolar na compreensão e respeito às diferenças. Também podemos dar destaque a resposta da P5 ao enfatizar a construção de um ambiente baseado no respeito mútuo, amizade e companheirismo, assim como a resposta da P8 com o diálogo contínuo sobre o TEA desde o início do ano letivo, permitindo que as crianças questionem, expressem seus preconceitos e, por meio do diálogo, amorosidade e afeto, possam compreender e aceitar as diferenças.

Podemos considerar que essa preocupação em trabalhar com a valorização e empatia, como uma forma de afeto, que segundo Guimarães (2019) vai desempenhar um papel crucial na prática pedagógica, uma vez que todo aluno é capaz de aprender quando experimenta felicidade, amor e integração em um ambiente permeado pelo respeito, carinho e empatia, o que elucida a relevância de uma abordagem fundamentada na afetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar o papel da afetividade nas práticas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que trabalham no processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao abordar esse tema, destacamos a necessidade de integrar reflexões e práticas voltadas não apenas para a inclusão, mas também para o desenvolvimento de relações socioafetivas entre professores e alunos.

Através de um formulário contendo questões abertas, foram investigadas as percepções dos profissionais que lidam com crianças com TEA. Investigamos os desafios que enfrentam ao incluir essas crianças, compreendemos suas visões sobre afetividade e examinamos como planejam estratégias para o desenvolvimento socioafetivo.

Apesar do compromisso expresso na legislação brasileira com a inclusão, conforme evidenciado no Decreto nº 6949, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI de

2015), que reforçam os direitos das pessoas com autismo, a crescente matrícula dessas crianças exige uma abordagem que vá além do simples cumprimento das normas. A construção de relações socioafetivas emerge como um processo sensível, demandando esforços significativos dos profissionais.

A análise das informações sobre a formação dos participantes e os principais desafios da inclusão de crianças autistas revela que a ausência de formação ou a limitação no acesso a uma formação adequada são fatores decisivos. Os profissionais enfatizaram que as formações não têm abordado de modo satisfatório as necessidades dessas crianças em sala de aula, levantando preocupações sobre os obstáculos decorrentes dessa lacuna na formação, especialmente levando em conta o tempo de experiência na área das participantes.

É importante observar que, mesmo sem uma base teórica robusta para orientar suas práticas, as intervenções continuam e as aulas prosseguem, com ou sem a inclusão dessas crianças. Esse cenário levanta reflexões sobre a aprendizagem por meio de tentativas e erros, desafiando não apenas diretrizes estabelecidas, mas também princípios éticos relacionados ao desenvolvimento dessas crianças.

Apesar das constatações de que as mudanças estão ocorrendo a passos lentos, conforme corroborado pela literatura, os dados sugerem que esses profissionais estão tentando construir um ambiente mais acolhedor e inclusivo. A afetividade, dentro das possibilidades, emerge no cuidado e no planejamento de estratégias que visam garantir a interação respeitosa entre crianças com desenvolvimento atípico e típico.

Diante do exposto, fica claro que há uma longa jornada pela frente. Mesmo com indícios de abordagens afetivas, o cenário de inclusão de crianças com TEA nos primeiros anos do Ensino Fundamental apresenta lacunas consideráveis, relacionadas a desafios persistentes e questões antigas que exigem atenção contínua e aprofundada, como no caso da deficiência na formação dos profissionais.

Outro aspecto que requer uma investigação mais aprofundada é a resistência dos profissionais em participar de pesquisas relacionadas à inclusão. Essa relutância pode levantar questões importantes sobre os motivos por trás dessa atitude. Uma possível explicação está na insegurança e na falta de apoio enfrentadas por esses profissionais. Ao se depararem com desafios significativos no ambiente escolar, como mencionado por outros colegas de profissão, é natural que esses profissionais se sintam desencorajados e vulneráveis. A ausência de suporte adequado pode intensificar esses sentimentos e gerar uma resistência em participar de pesquisas que possam expor suas práticas e, eventualmente, levantar críticas. Além disso, o medo de ter suas abordagens desconsideradas ou mal compreendidas também pode contribuir para essa

atitude defensiva. Portanto, é importante investigar essas preocupações subjacentes, a fim de promover uma cultura de colaboração e aprendizado mútuo no campo da inclusão educacional.

Com base no exposto, compreendemos que a pesquisa conseguiu atender aos objetivos propostos, especialmente no que diz respeito aos aspectos da afetividade presentes na educação inclusiva. Ressaltamos a importância da continuidade da pesquisa, promovendo melhorias no campo da formação continuada dos professores relacionada à inclusão de crianças com autismo, bem como na reconceitualização dessa resistência/oposição dos professores em participar de pesquisas. Por fim, a pesquisa proporcionou uma contribuição significativa para a reflexão dos profissionais que trabalham com crianças com autismo, ao permitir compreender como outros professores têm pensado e desenvolvido estratégias para incluir essas crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

ARAÚJO, Mirella. Inclusão ainda longe das escolas em Pernambuco. **Folha de Pernambuco**, Recife, 17 de Março de 2018. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/inclusao-ainda-longo-das-escolas-em-pernambuco/62266/> Acesso em: 13 mai. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS NETO, S. G. de; BRUNONI, D. e CYSNEIROS, R. M. Abordagem psicofarmacológica no transtorno do espectro autista: uma revisão narrativa. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. São Paulo: v. 19, n. 2, p. 38-60, jul./dez. 2019 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v19n2p38-60> Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm – Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 06 de mar. de 2024.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. Inclusão. Rev. da Educ. Esp. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 8-12, jul. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf> acesso em: 19 de abr. 2024.

BOATO, E. M. **Henri Wallon e a deficiência múltipla**: uma proposta de intervenção pedagógica. São Paulo: Loyola, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. Notas de campo. In BOGDAN R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDAU, V. M. A. didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. A didática em questão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a. Chizzotti, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Editora Cortez. 2006

COLPO, Luciana Cerlita; ZANON, Regina Basso; PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki. Indicativos da empatia em crianças no Contexto Da inclusão Escolar. **Brazilian Journal of Development**, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26527/21029>. Acesso em: 18 abr. 2024.

CRUZ, C. L. P.; ROCHA, S. C. Afetividade no contexto escolar inclusivo. **ebooks.pucrs**, 2019. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-10/completo-2.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2024.

DIAS, M. Á. de L. E; ROSA, S. C.; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **SciELO Brasil**, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/d9HGdRRLGXW8Xr8rk7pxL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2024.

DALBEM, J. X.; DELL'AGLIO, D. D. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 57, n. 1, p. 12-24, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v57n1/v57n1a03.pdf> Acesso em: 22 set.2023.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon: In: LA TAILLE, Y de; OLIVEIRA, M.K.de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992. p. 85-98.

FERREIRA, B. S. de A. Um estudo sobre as conexões afetivas no autismo. 2014. 71 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro: Departamento de Psicologia, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=25540@1.PDF> Acesso em: 22 set. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FOGLI, B. F. C. S.; SILVA FILHO, L. F. da; OLIVEIRA, M. M. N. S. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**, v. 2, p. 107-121, 2006.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Rio de Janeiro. Projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6598370/mod_resource/content/1/Livro%20Gil%2C%20Antonio%20Carlos.pdf Acesso em: 18 de Abr. 2024

GUIMARÃES, M. da S. A afetividade na prática pedagógica: contribuições e desafios nas salas de aulas inclusivas da rede privada de ensino. 2019. 129 f. **Dissertação** (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2660>

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. EPU, 1986.

MATTOS, S. M. N. de. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Revista Teias**, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043>. Acesso em: 26 fev. 2024.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, M. K de. O problema da afetividade em Vygotsky: In: LA TAILLE, Y de; OLIVEIRA, M. K.de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992. p. 75-84.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. Autismo e aprendizagem: os desafios da Educação Especial [recurso eletrônico] / Angelo Antonio Puzipe Papim -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.unisced.edu.mz/bitstream/123456789/2877/1/Autismo%20e%20Aprendizagem.pdf> acesso em: 17 abr. 2024.

PIECZARKA, T.; VALDIVIESO, T. V. Vínculo Afetivo, Aprendizagem e Autismo: Reflexões sobre a relação professor-aluno. **Revista Cógnito**. Curitiba, v. 3:1, pág. 59 - 77, 2021. Disponível em: <https://revista.fidelis.edu.br/index.php/cógnito/article/view/52/47> Acesso em: 22 set. 2023.

RANDIG, M. C. O Processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA sob a perspectiva dos profissionais do ensino regular. 2021. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Especialização em Educação e Diversidade) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Canoinhas, 2021.

Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/2029>

RIESGO, R. Neuropediatria, autismo e educação. In: SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2014. Cap. 3. p. 43-60.

Roza, S. A., & Guimarães, S. R. K. (2021). Empatia afetiva e cognitiva no Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão integrativa da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0028> acesso em 18 de abr. 2024.

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. Disponível em: <https://institutosingular.org/wp-content/uploads/2021/05/mundo-singular.pdf> Acesso em: 22 set. 2023.

SILVA, E. **Afetividade, inclusão escolar e educação especial**. Atena editora, [S. l.], v. 1, p. 22 - 32, 15 dez. 2019.

Silva, F., & Serra, A. R. C. (2023). Tecnologia assistiva: recursos de comunicação aumentativa e alternativa na proposta de interação e aprendizagem dos alunos com autismo. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 16(35), e18610. <https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18610> acesso em 18 abr. 2024.