

AFETIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE O AUTISMO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

Leticia Caroline Fernandes¹

Rita de Cássia Bento Manfrim²

RESUMO

Com o advento dos marcos legais que regulamentam a Educação Especial no Brasil, tais como a Constituição Federal Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE), professores alfabetizadores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais depararam-se com desafios a fim de assegurar a alfabetização da diversidade de sujeitos que compõem a sala de aula, sobretudo aqueles com autismo. Diante desta realidade, o presente trabalho tem por objetivo refletir de que modo a relação afetiva entre os estudantes influencia o desenvolvimento cognitivo das crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa e revisão bibliográfica, proporcionando importante reflexão, fundamentadas nas teorias de Wallon e Vigotski e outros teóricos que tratam da mesma temática, acerca dos processos inclusivos. Os resultados deste estudo ressaltam que a promoção da afetividade e interações sociais positivas desempenham um papel importante no desenvolvimento cognitivo e emocional de estudantes, especialmente daqueles com autismo. Contudo, apesar dos progressos e reflexões identificados, persistem desafios na prática da inclusão, destacando-se a urgência de aprimorar a formação dos professores no que tange a adoção de práticas pedagógicas que efetivamente sejam inclusivas.

Palavras-chave: TEA; Afeto; Inclusão; Cognição.

¹ Graduanda em Pedagogia pelo Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal.

² Pedagoga pela Universidade Paulista. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade São Francisco. Professora universitária no Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal.

ABSTRACT

With the advent of legal frameworks regulating Special Education in Brazil, such as the Brazilian Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB), and the National Education Plan (PNE), elementary school literacy teachers – particularly in the early years – face challenges in ensuring the literacy of a diverse range of students in the classroom, especially those with autism. In light of this reality, the present work aims to reflect on how the affective relationship between students influences the cognitive development of children with Autism Spectrum Disorder from the perspective of Inclusive Education. For this purpose, a qualitative research and bibliographic review was conducted, providing important reflection, based on the theories of Wallon and Vygotsky and other theorists addressing the same theme, regarding inclusive processes. The results of this study emphasize that the promotion of affectivity and positive social interactions plays an important role in the cognitive and emotional development of students, especially those with autism. However, despite the progress and reflections identified, challenges persist in the practice of inclusion, highlighting the urgency of improving teacher training in terms of adopting pedagogical practices that are truly inclusive.

Keywords: ASD; Affection; Inclusion; Cognition.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva representa uma transformação fundamental no sistema educacional brasileiro, superando décadas de segregação e exclusão de estudantes com deficiência. A história da Educação Especial no Brasil é marcada pela predominância de instituições segregadas, mas que, ao longo do tempo, caminha em direção a uma abordagem inclusiva. Essa transição foi influenciada por mudanças na legislação, especialmente a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Atualmente, a Educação Inclusiva tem como objetivo central a promoção da igualdade de oportunidades e o reconhecimento da diversidade como um valor fundamental nas salas de aula do País.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, em seu artigo 58, a educação especial é assegurada preferencialmente em

escolas regulares aos alunos portadores de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Assim sendo, constantemente, as instituições de ensino devem receber alunos com transtornos globais do desenvolvimento, isto é, condições desenvolvidas desde a infância na qual a criança apresenta atrasos motores, na linguagem e mental. No entanto, o processo de inclusão destes educandos não é satisfatório.

De acordo com Eugênio Cunha (2012), em sua obra “Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas na escola e na família”, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) não segue um padrão fixo em sua manifestação, e os comportamentos podem diferir de indivíduo para indivíduo. Ainda assim, é estabelecido um conjunto de manifestações comportamentais do autismo reunido em três ideias principais: implicações na comunicação, dificuldades no convívio entre as pessoas e atividades restrito-repetitivas.

Segundo Oliveira (2016), ao adentrarem, na escola, as crianças sem nenhuma deficiência já trazem consigo grandes expectativas. Para sujeitos com autismo, este novo ambiente se torna ainda mais desafiador, uma vez que deverão aprender a lidar com a interação social, comportamentos e comunicação com seus colegas e professores.

Neste contexto, o estudo se concentra na importância da afetividade entre professores alfabetizadores e alunos, especialmente, os com autismo. É importante ressaltar que, para haver um processo educativo de qualidade, é preciso estabelecer um ambiente acolhedor, empático e afetivo. No caso de crianças com TEA, há a necessidade de atender suas especificidades, sendo que os aspectos afetivos se tornam fundamentais na promoção de um aprendizado significativo e inclusivo: de acordo com Cunha (2012, p. 49): “Nada se constrói com qualidade na educação sem o amor”.

Diante dos impasses encontrados na busca pela inclusão destes alunos, emerge a questão: Como a promoção da afetividade, quando contextualizada no âmbito da alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode influenciar positivamente o ensino e aprendizagem de crianças com autismo? A hipótese levantada foi de que, se o professor proporcionar um ambiente afetivamente acolhedor, considerando as necessidades emocionais de cada estudante, sobretudo da criança com autismo, haverá melhorias de aprendizagem e desenvolvimento social.

Além disso, pela via do afeto, o docente estabelece vínculos emocionais com os estudantes, um aspecto importante na promoção da inclusão, principalmente quando se considera a presença de crianças com autismo. A afetividade, portanto, poderá fortalecer a confiança uns pelos outros, permitindo ao aluno se sentir mais seguro para se expressar e interagir com os colegas e professores.

Portanto, o objetivo deste trabalho é refletir acerca de que modo a relação afetiva entre os sujeitos contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com autismo na sala de aula do ensino regular. Definiu-se, como objeto de estudo, as relações afetivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo professores alfabetizadores e alunos, considerando a inclusão de crianças com autismo. Para tal propósito, foi realizada uma pesquisa qualitativa e revisão bibliográfica, abordando a importância da afetividade em sala de aula.

Para este fim, as informações foram levantadas, considerando o recorte temporal dos anos de 1980 até 2023, através da análise de artigos científicos encontrados nas plataformas de buscas do Portal Scielo, bibliotecas virtuais universitárias, documentos oficiais emitidos pelo Governo Federal relacionados à inclusão e livros publicados por importantes autores da Educação.

Considerando a temática da educação inclusiva relacionada à afetividade, foi realizada uma reflexão centrada na teoria de aprendizagem e afeto desenvolvida por Henri Wallon e desenvolvimento humano proposto por Vigotski.

Sendo assim, espera-se que, a partir deste estudo, os profissionais da Educação Básica reflitam sobre o envolvimento afetivo entre professores e alunos na sala de aula do ensino regular na perspectiva da inclusão, possibilitando o acolhimento e aprendizagem por meio da afetividade.

Ao elaborar este artigo, o conteúdo foi estruturado em três seções distintas. Inicialmente, procedemos a um breve panorama da história e regulamentação da Educação Especial no Brasil. Na sequência, concentramo-nos em analisar as principais contribuições teóricas de Vigotski e Henri Wallon em relação às interações sociais e afetivas no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, na terceira parte, abordamos estratégias que favoreçam a inclusão de alunos com autismo na escola regular, considerando a construção de laços afetivos.

1 Breve contexto histórico e legislação da Educação especial brasileira

Segundo Alaminos (2018), anteriormente à década de 1950, as pessoas com algum tipo de deficiência eram educadas em instituições de maneira segregadas, ou seja, isoladas da sociedade. Assim, surgiu uma preocupação médica em relação ao cuidado com elas, com ênfase no aprimoramento das funções cognitivas, como atenção, memória e percepção.

No Brasil, iniciou-se um interesse maior em relação à educação de pessoas com deficiência em 1854, diante da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos que hoje é conhecido como Instituto Benjamin Constant. Logo, em 1954, surgiu também a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), organizada por pais, amigos, professores e médicos, na cidade do Rio de Janeiro (ALAMINOS, 2018).

No entanto, somente com a Constituição Cidadã de 1988, a educação e outras políticas públicas fizeram-se em torno do direito subjetivo, e, como dispõe o artigo 205, a Educação como um direito de todos, independentemente de suas características individuais, promovendo assim, igualdade de oportunidades aos educandos, assegurando seu pleno desenvolvimento e participação na sociedade, atentando-se para o exarado pelo artigo 208: “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Sendo assim, as normas estabelecidas pela Constituição representam avanços no que diz respeito à Educação Especial, sem deixar de mencionar que, a despeito da existência de aparatos legais, a prática da inclusão nas escolas regulares ainda não é comum (ALAMINOS, 2018).

Em 1994, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha, da qual se originou a Declaração de Salamanca, um marco importante que contribuiu com ressignificações na inclusão educacional para diversos Países, incluindo o Brasil.

Este documento destaca o compromisso dos sistemas educacionais com o acolhimento e educação efetiva para todos os estudantes, independentemente, de suas diferenças:

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação

para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.01).

Diante da importância do que contém o documento, o Brasil decretou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que introduz a Educação Especial como uma modalidade de Ensino e as diretrizes educacionais para a inclusão de pessoas com necessidades especiais em instituições de ensino regular.

Outro marco legal importante foi a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008, que reforça a ideia da educação como um direito de todos, assegurando a integração, não somente àqueles que possuem alguma deficiência, mas também para os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A partir desta proposta, o decreto nº 6.571, em 18 de setembro de 2008, estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), apresenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que consiste no ensino complementar destes estudantes em escolas do ensino regular, tendo em vista a disponibilização de Sala de Recursos Pedagógicos e de acessibilidade, espaço físico e material adaptados, formação docente e profissionais de apoio.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabeleceu metas a serem cumpridas em um período de 10 anos. Desta maneira, a meta 4 assegura a Educação Especial:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 33).

Em 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), apresentando diversos aspectos relacionados à Educação Inclusiva e inserção desses sujeitos na sociedade. Relativa à escolarização, no capítulo IV, é estabelecido o direito à educação inclusiva

e de qualidade em todos os níveis de desenvolvimento do educando, além de serem matriculados em instituições regulares, ao invés da segregação em escolas especiais.

Deste modo, o poder público deverá adotar medidas a fim de garantir participação e aprendizagem aos alunos, além de suporte pedagógico individualizado, a oferta de educação bilíngue em Libras, disponibilização de recursos e materiais adaptados, a presença de um profissional de apoio e formação continuada aos professores (BRASIL, 2015).

Para Silva (2017), a evolução da forma como as pessoas enxergam os indivíduos com deficiências é um processo contínuo que avança à medida que a sociedade progride. Da mesma forma, as leis que visam proteger e apoiar essas pessoas estão constantemente se ajustando para atender suas necessidades, tanto em âmbito nacional, no caso do Brasil, quanto em nível mundial.

Diante das legislações apresentadas, nota-se que os aspectos inclusivos estabelecidos devem ser implementados de maneira a abranger a diversidade na sala de aula do ensino regular, transformando-os em boas práticas que atendam à necessidade de cada aluno. Ao fazer isso, o professor reconhece que cada criança tem um tempo para aprender e necessita não somente de adaptação de currículos e disponibilização de recursos, mas também da promoção de um ambiente acolhedor, onde a diversidade seja alcançada, desenvolvendo respeito e empatia uns pelos outros.

Considerando o exposto até agora, na seção seguinte, apresentamos alguns aspectos teóricos elaborados por Vigotski e Wallon na perspectiva de compreender os processos que envolvem o desenvolvimento humano e suas contribuições para refletir sobre a prática pedagógica, na qual as ações promovam a inclusão da diversidade que compõe a escola contemporânea, visando a afetividade como constitutiva das relações que permeiam o ambiente escolar.

2 Contribuições teóricas de Vigotski e Wallon

Ao longo de nossas vidas, construímos relações sociais uns com os outros, de modo a agregar novos conhecimentos. Portanto, a perspectiva interacionista permite-nos a compreensão do mundo que nos cerca e, pensando no contexto educacional, é notável reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem está relacionado ao desenvolvimento emocional e afetivo dos sujeitos.

Diante disso, a aprendizagem e o afeto estão relacionados ao processo de desenvolvimento humano, sendo que dois teóricos muito importantes que contribuíram com pesquisas nesta área são Vigotski e Henri Wallon. Ambos destacaram a influência do afeto e interação social como fator motivador para a aquisição de conhecimentos.

A escolha destes dois teóricos é motivada pelas reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem da criança, além da interação social e afetiva como estímulos durante o período de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando o respeito mútuo diante da diversidade de sujeitos na sala de aula na perspectiva da Educação Inclusiva.

2.1. Vigotski e a Teoria Sociointeracionista

Levy S. Vigotski, importante psicólogo russo, é conhecido por sua contribuição acerca do desenvolvimento humano, a partir da teoria sociocultural e histórica e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, fundamentais para reflexões sobre o processo de aquisição de conhecimentos.

Vigotski (2007) afirma que a aprendizagem é um processo em que os seres humanos interagem com o ambiente social e cultural em que está inserido, desenvolvendo sua capacidade cognitiva. Sobre isso Oliveira (1992) observa que os aspectos culturais se tornam parte das atividades humanas ao longo do processo histórico e do desenvolvimento do sujeito, transformando, assim, seu funcionamento psicológico.

Na perspectiva sócio-histórica, baseada no materialismo histórico-dialético, o desenvolvimento humano ocupa um papel de destaque no que tange às interações sociais e culturais. Segundo Leite (2021), a interação com o ambiente e a sociedade são importantes para a aprendizagem, uma vez que as funções inatas, por si só, não satisfazem um progresso significativo.

Desta maneira, para Vigotski, a formação das funções psicológicas superiores como capacidade de planejamento, memória voluntária e imaginação não são apenas resultados de processos biológicos, mas são moldados e aprimorados por meio das relações entre os seres humanos (REGO, 1995).

Para Rego (1995), Vigotski ainda destaca dois elementos essenciais que desempenham o papel de mediadores no processo de relação com o outro: o

instrumento (ferramenta física), responsável por regular as ações sobre o objeto, e o signo (ferramenta psicológica), que influencia as ações no âmbito psíquico das pessoas. Um exemplo é quando a criança resolve um problema matemático, ou seja, o lápis e o papel são considerados os instrumentos, já a linguagem, para expressar seus pensamentos, considera-se o uso do signo.

Assim, ao contrário de outros animais, os seres humanos, através do uso de signos, têm a capacidade de controlar conscientemente suas atividades, bem como regular sua atenção, memória e acúmulo de informações, além de, não só criar ferramentas a serem utilizadas em suas tarefas, ter a capacidade de preservá-las e transmitir sua função para uso futuro (REGO, 1995).

Vigotski apresenta-nos um conceito chamado de internalização, referindo-se ao processo pelo qual a cognição, inicialmente dependente do meio externo, com o desenvolvimento humano, torna-se internalizada e autônoma na mente da pessoa, como é o caso da linguagem, que uma criança aprende a falar por meio de interações sociais e, com o tempo, torna-se uma habilidade internalizada e, portanto, para o autor, “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (2007, p. 56).

Coerente com esse pressuposto, Vigotski (2007) introduziu o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” em relação à aprendizagem e interações socioculturais da criança, e, para que ela atinja determinada capacidade, o professor deverá verificar seu progresso em diferentes aspectos:

Primeiramente, há o nível de desenvolvimento real, caracterizado pelas atividades que o aluno consegue realizar de forma independente. Em seguida, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), enfatizando a importância da orientação e mediação do adulto ou colega mais avançado para que a criança consiga aprender algo novo. Por fim, temos o nível de desenvolvimento potencial, que consiste em aprendizagens que serão alcançadas se houver orientação adequada.

Ao considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal, o professor verifica os estágios de desenvolvimento já alcançados e, também, aqueles que ainda estão em formação, possibilitando, assim, a compreensão das capacidades atuais da criança e de suas futuras realizações, que ainda estão se desenvolvendo, permitindo a formulação de estratégias pedagógicas que possam apoiar a criança neste processo (REGO, 1995).

Para a Educação Inclusiva, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é central, uma vez que a intervenção e apoio do professor e colegas mais experientes permitem o aluno atingir o seu potencial de desenvolvimento, mesmo diante dos desafios relacionados às deficiências e, portanto, o apoio uns dos outros é essencial para alcançar aprendizagem satisfatória, possibilitando a inclusão social (LEITE, 2021).

Diante das fundamentações teóricas propostas por Vigotski, é essencial destacar a importância de como a relação com o outro torna-se indispensável para a promoção de aprendizagem e inclusão educacional. Quando os alunos interagem entre si, independentemente de suas capacidades e características individuais, eles conseguem aprender juntos de maneira colaborativa, possibilitando a criação de um ambiente em que a diversidade seja respeitada, promovendo a aprendizagem e inclusão.

2.2. Wallon e a teoria da Psicogênese da Pessoa completa

De acordo com Galvão (1995), o teórico francês Henri Wallon, também parte do princípio de que o ser humano interage com o meio em que vive, contribuindo, assim, com a evolução psicológica da criança. Deste modo, há uma articulação entre as necessidades biológicas (orgânico) e sociais (psíquico) ao longo do desenvolvimento humano, devendo a psicologia buscar o elo entre estes dois aspectos.

Ao abordar que o homem é um ser “geneticamente social”, Wallon elaborou a teoria da “psicogênese da pessoa completa”, pela qual devemos olhar o ser humano de maneira integral e não fragmentada, visando a interligação entre os aspectos cognitivo, afetivo e motor.

Para Ferreira e Acioly-Régnier (2010), ao se remeterem a Wallon, a afetividade consiste em um conjunto de diferentes experiências emocionais que se transformam ao longo do desenvolvimento humano, passando de uma base orgânica (forma natural em nosso corpo), até alcançar o pensamento e as emoções e, para o referido autor, ele enfatiza a importância da afetividade na formação da pessoa, e o ambiente social, aos poucos, a transforma, tornando os sentimentos cada vez mais sociais.

Muitas vezes consideramos “afetividade” e “emoção” como sinônimos, mas, na realidade, são termos distintos, uma vez que o primeiro abrange diferentes formas de

expressão; já o segundo, expressões afetivas acompanhadas de mudanças orgânicas no corpo, como por exemplo, batimentos cardíacos e respiração acelerados (GALVÃO, 1995). Alguns exemplos de afetividade são carinho, cuidado, empatia e respeito uns pelos outros; de emoções, podemos citar, alegria, tristeza, raiva, medo e surpresa.

De acordo com Wallon, a afetividade ocupa um lugar de destaque no processo de obtenção de conhecimentos e nos ajuda a compreender os elementos presentes na cultura em que estamos inseridos, como por exemplo, a aquisição da linguagem e, para Dantas (1992), coerente com a perspectiva do psicólogo citado, o vínculo afetivo associado ao do ambiente social assegura o universo simbólico da cultura, desenvolvida pelos homens ao longo da história.

Segundo Galvão (1995), Wallon estabelece 5 estágios de desenvolvimento diferenciados conforme o ritmo de aprendizagem e interação do indivíduo com o ambiente, e intercalados pela predominância de aspectos afetivos e cognitivos da seguinte maneira:

- a) Estágio Impulsivo - Emocional: Ocorre no primeiro ano de vida, sendo um período caracterizado pelas reações do bebê, marcadas pela afetividade e mediação das pessoas ao seu redor;
- b) Estágio sensório-motor e projetivo: Acontece entre 1 e 3 anos de idade, sendo este período importante para a exploração do meio em que vive e pelo desenvolvimento da capacidade de andar, ampliando assim, sua independência;
- c) Estágio do personalismo: Compreende a faixa etária entre 3 aos 6 anos de idade e concentra-se no desenvolvimento da personalidade da criança que ocorre por meio da interação social e relações afetivas;
- d) Estágio categorial: Manifesta-se entre os 6 anos de idade até a adolescência, caracterizado por avanços intelectuais e cognitivos, além da aquisição de conhecimento através da exploração do mundo exterior;
- e) Estágio da adolescência: Neste período, a afetividade retorna devido a questões relacionadas à personalidade, modificações corporais e hormonais.

Diante desta alternância entre afeto e cognição ao longo do desenvolvimento humano, vale ressaltar que, no âmbito educacional, especialmente no processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor vai além da transmissão de conhecimentos, ele deverá proporcionar aos alunos um ambiente de apoio emocional, no qual se sintam confiantes e motivados para expressar suas

emoções, intermediando assim, o alcance do conhecimento por meio das relações afetivas uns com os outros.

Deste modo, ao buscar refletir acerca das perspectivas teóricas de Vigotski e Wallon, percebe-se a potencialização da aprendizagem por meio da interação afetiva no ambiente escolar e, considerando a diversidade presente na sala de aula inclusiva, o desenvolvimento humano ocupa uma posição de destaque, sendo necessário reconhecer a centralidade do sujeito para a Educação Inclusiva.

3 Autismo: Construindo vínculos afetivos no ambiente escolar em meio à perspectiva da Educação inclusiva

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas salas de aula de ensino regular representa um avanço significativo na busca por uma educação igualitária. No entanto, esta integração traz consigo desafios e oportunidades de aprendizagem tanto para os educadores, como para os educandos. Pensando nisto, é necessário a compreensão das particularidades que englobam este transtorno diante da busca por uma educação inclusiva.

Segundo Cunha (2012), o psiquiatra austríaco Leo Kanner divulgou os primeiros estudos sobre o autismo em 1943, observando um grupo de crianças que não se encaixavam em nenhuma categoria na psiquiatria infantil. Tais crianças possuíam dificuldades no relacionamento interpessoal, atrasos na aquisição da linguagem e desenvolvimento motor.

Assim, além de apresentarem dificuldades não verbais, como, por exemplo, contato visual, expressão facial, postura e linguagem corporal, estas crianças poderiam desenvolver também atrasos ou ausência na fala, bem como o fenômeno da ecolalia que significa a repetição automática de palavras ou frases e, ainda, segundo Cunha (2012, p. 27), “O autismo deixa de ser visto como um quadro específico para ser considerado uma síndrome que abarca subtipos variados”.

Neste contexto, a educação inclusiva torna-se fundamental, uma vez que há a necessidade de garantir a participação de todos os alunos, promovendo igualdade de direitos e oportunidades e, no entanto, para garantir a inclusão, não há “fórmulas prontas”, pois a escola não deve lidar com a criança, apenas baseando-se no seu diagnóstico, ampliando-se para todos os estudantes, uma vez que o desenvolvimento de cada um é único (ALAMINOS, 2018).

Segundo Alaminos (2018), a escola inclusiva se baseia em três vertentes diferentes, mas que são indissociáveis:

a) Pertencimento: Reconhecimento do aluno com alguma deficiência como parte da classe, onde é incluído e se sente importante ao desempenhar tarefas neste ambiente;

b) Flexibilidade: Adaptação do processo de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, de modo a remover as barreiras de aprendizagem;

c) Acessibilidade: Eliminação de barreiras que dificultam a participação das pessoas na sociedade, não somente em espaços físicos e sim, em todas as esferas da sociedade, garantindo a igualdade entre os cidadãos.

Embora ocorreram muitos avanços em direção a uma abordagem inclusiva, tais aspectos mencionados ainda não foram alcançados de maneira precisa, há desafios que ainda persistem e que a sociedade necessita superá-los, como, por exemplo, preconceito, falta de recursos e infraestrutura inadequada.

Em relação à inclusão de estudantes com autismo na sala de aula do ensino regular, é preciso promover a socialização, a interação social e o respeito as suas individualidades (OLIVEIRA, 2016), devendo, portanto, as escolas incentivarem a cooperação entre os colegas e valorização do desenvolvimento integral de cada aluno.

A atuação do professor na escola desempenha um papel crucial, pois muitas vezes os primeiros sinais de autismo são identificados neste ambiente, até por isso é importante utilizar o carinho e entender as especificidades de cada criança para orientá-los no processo de aprendizagem.

Por meio do vínculo afetivo no ambiente escolar, professores e alunos estabelecem trocas de conhecimento, uma vez que os educandos trazem consigo uma imensa bagagem cultural e, segundo Silva (2017, p. 56), “A relação ensino-aprendizagem não é um caminho de mão única, ao contrário, possui mão dupla: ao ensinar estamos aprendendo e vice-versa”, e, no contexto da educação inclusiva, é fundamental o acolhimento dos estudantes, neste caso, em especial, os alunos com TEA no Ensino Fundamental - Anos Iniciais em instituições regulares de ensino.

Conforme exposto por Silva:

Observa-se, assim, que o processo de desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança é estimulado pelas interações sociais positivas, isto é, que envolvem a afetividade como experiência prazerosa. O mesmo ocorre nas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. Quanto mais acolhida e segura se sente a criança, mais ela é capaz de se envolver com o aprendizado (SILVA, 2017, p. 81).

Neste sentido, estes princípios aplicam-se à Educação Inclusiva, pois, ao se sentirem emocionalmente seguras e acolhidas, as crianças tendem a participar melhor das aulas, expressando seus sentimentos e interagindo com os professores e colegas. Estas interações permitem o respeito e a valorização da diversidade em sala de aula.

No contexto da inclusão escolar, é necessário que as crianças com espectro autista participem de todas as oportunidades oferecidas pela escola. Isso requer a adaptação do currículo, de modo a estimular o envolvimento da criança nas atividades e interagir de forma positiva com seus colegas (OLIVEIRA, 2016).

Quando se trata do processo de alfabetização de alunos com TEA, em escolas do ensino regular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, torna-se necessário contar com uma rede de apoio especializada para melhorias no processo de ensino aprendizagem.

Obviamente que o professor poderá contar com o apoio da Educação Especial e dos especialistas, como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, intérpretes de Libras e outros tantos que podem se fazer necessários durante o estabelecimento de uma estratégia de ensino que seja eficaz para determinado aluno, mas lembremos que as intervenções são singulares, que um novo aluno, com o mesmo diagnóstico, pode precisar de estratégias bem diferentes do primeiro (ALAMINOS, 2018, p. 138).

Mesmo com estudos de abordagens inclusivas na formação de professores, ainda se percebe inseguranças no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com alguma deficiência. Diante disso, há a necessidade de capacitação especializada para os docentes que os auxiliem a assegurar uma sala de aula inclusiva, caso contrário, teremos apenas um aluno com necessidades especiais inserido, mas a inclusão, de fato, não ocorrerá (OLIVEIRA, 2016).

Portanto, os professores devem estar preparados para intermediar no processo de formação destes sujeitos e, para isso, envolve conhecimentos específicos sobre as características que englobam a realidade dos alunos, formação continuada e estudos constantes na área da educação, além reconhecerem a diversidade, combatendo preconceitos e atitudes discriminatórias.

Considerações Finais

A Educação Inclusiva é resultante de um caminho percorrido ao longo de muitos anos que supera a segregação social e evolui para a busca de promoção de igualdade e o reconhecimento da diversidade de sujeitos. Pensando nisto, torna-se claro que as legislações educacionais brasileiras contribuíram com grandes avanços, porém sua eficácia ainda é um desafio contemporâneo. Neste contexto, a inserção de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula demanda não somente de adaptações curriculares, mas também da compreensão plena, estabelecimento de relações afetivas e acolhimento a estes estudantes.

Em conformidade com os marcos legais da Educação Especial no Brasil, este trabalho pretendeu refletir sobre como a afetividade entre os estudantes influencia o desenvolvimento cognitivo das crianças com TEA, sob a perspectiva da inclusão.

Em primeiro lugar, buscamos investigar a trajetória histórica e os marcos legais da Educação Especial do Brasil. Conforme o exposto, foi perceptível que, no Brasil, ao longo dos anos houve significativos avanços que caminham em direção a uma abordagem inclusiva, através da implementação de políticas públicas que visam o reconhecimento da diversidade de sujeitos presentes na sala de aula, porém este processo ainda apresenta limitações.

Em seguida, foi possível analisar, ainda que de forma breve, as principais contribuições teóricas de Vigotski e Wallon em relação à influência da afetividade e interação social no processo de aquisição de conhecimentos. Apesar de suas teorias serem distintas, ambos enfatizaram a importância das dimensões emocionais e sociais no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Enquanto Vigotski propõe que o processo de ensino e aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal, pela mediação do professor ou colega mais experiente para aprender algo novo, Wallon elaborou a “psicogênese da pessoa completa”, e nela os aspectos afetivos e cognitivos são indissociáveis, predominando alternadamente em cada fase do desenvolvimento humano, sendo destacado por ele a importância da troca de relações afetivas e sociais como um elemento essencial para a formação da pessoa integral.

Por fim, houve a necessidade de reconhecer estratégias que favoreçam a inclusão de alunos com TEA no ensino regular, com ênfase na construção de vínculos afetivos no ambiente escolar. Consoante a este estudo, devido a variabilidade de

comportamentos presentes no espectro autista, torna-se desafiador garantir a alfabetização dessas crianças, exigindo dos professores e das políticas educacionais maior investimento na formação docente inicial e continuada.

Apesar disso, para atingir as três vertentes da educação inclusiva – pertencimento, flexibilidade e acessibilidade – é necessário estabelecer laços afetivos tanto entre colegas, como entre alunos e professores. Sendo assim, considera-se proporcionar atividades que promovam interações sociais positivas, permitindo a participação plena nas diversas oportunidades oferecidas pela escola, tendo como princípio a socialização, respeito às individualidades e construção de laços afetivos.

Levando em consideração todas as reflexões apresentadas, a hipótese foi confirmada e conseqüentemente ampliada, pois diante dos desafios na promoção da inclusão de alunos com autismo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a ênfase na afetividade, respaldada por marcos legais da educação inclusiva e fundamentada nas teorias de Vigotski e Wallon, destaca-se como uma estratégia significativa. Além disso, as interações sociais positivas e a valorização do desenvolvimento emocional criam um ambiente propício para o ensino e aprendizagem. Assim, a articulação destas ideias, não apenas confirma a importância da afetividade, mas também a amplia, fortalecendo o desenvolvimento integral da criança.

O desafio, portanto, está em alinhar a teoria à prática, garantindo que os professores estejam devidamente capacitados para promover um ambiente inclusivo e acolhedor, onde cada aluno, independentemente de suas características, possa desenvolver seu potencial de aprendizagem.

Considerando que este trabalho se constitui como uma reflexão, é importante reconhecer que ainda existem lacunas a serem preenchidas em relação ao reconhecimento da diversidade na sala de aula do ensino regular. Por meio de pesquisas subsequentes, é essencial um olhar aprofundado para o desenvolvimento de práticas inclusivas mais eficazes, explorando a importância da afetividade, especialmente para alunos com autismo, havendo respeito e promoção de um ambiente acolhedor.

Referência

ALAMINOS, C. **Fundamentos da Educação Especial:** aspectos históricos, legais e filosóficos. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 de outubro de 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 de outubro de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 de outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014 – 2024**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 6.571 **Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias Genéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, M. M. F. **A contribuição de Vygotsky na educação especial: desenvolvimento e aprendizagem**. Kiri-Kerê – Pesquisa em Ensino, n.11, 2021.

OLIVEIRA, M. L. S. **Formação docente e inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: Algumas Reflexões**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba Centro de Educação, João Pessoa, 2016.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, E. K. **Afetividade e inclusão na Educação Especial**. 2017. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.